

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
FABIANA ARMACOLLO

MEDIAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA  
PERSPECTIVA DE REUVEN FEUERSTEIN

CURITIBA

2013

FABIANA ARMACOLLO

MEDIAÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA  
PERSPECTIVA DE REUVEN FEUERSTEIN

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e  
Desenvolvimento Humano. Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Araci Asinelli-Luz

CURITIBA

2013

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Armacollo, Fabiana.

Mediação docente : aprendizagem e desenvolvimento na  
perspectiva de Reuven Feuerstein / Fabiana Armacollo – Curitiba, 2013.  
154 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Araci Asinelli-Luz


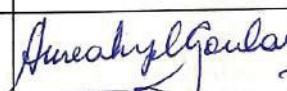

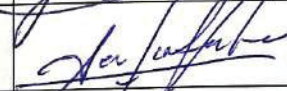

1. Professores de ensino fundamental. 2. Professores e alunos. 3.  
Estudantes – Avaliação. 4. Mediação. 5. Cognição em crianças. 6.  
Feuerstein, Reuven, 1921 -. I. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.





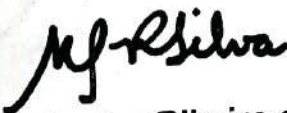
## CERTIDÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de **FABIANA ARMACOLLO**, intitulada **"MEDIÇÃO DOCENTE: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA DE REUVEN FEUERSTEIN"** foi aprovada em arguição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes professores: DR<sup>a</sup> ARACI ASINELLI DA LUZ (Presidenta), DR<sup>a</sup> AUREA MARIA PAES LEME GOULART, DR<sup>a</sup> JOANA PAULIN ROMANOWSKI, DR<sup>a</sup> VERONICA BRANCO e DR. SERGIO ROBERTO ABRAHAO (Membros Titulares), os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> ARACI ASINELLI DA LUZ		Aprovada
DR <sup>a</sup> AUREA MARIA PAES LEME GOULART		Aprovada
DR <sup>a</sup> JOANA PAULIN ROMANOWSKI		Aprovado
DR. SERGIO ROBERTO ABRAHAO		Aprovado
DR <sup>a</sup> VERONICA BRANCO		APROVADA

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pela interessada nomeada, resultam na aprovação da mesma como MESTRA EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 26 de março de 2013.



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750

A todos os professores que, diariamente, mais que acreditar em uma transformação, contribuem efetivamente para a modificação de muitas crianças, modificando também a si.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua proteção e seu amor incondicionais, sentidos diariamente.

Aos meus pais, sempre torcedores e incentivadores em minhas escolhas, que, sabiamente, são meus mediadores mais presentes e por sempre reconhecerem e acreditarem o quão importante é a Educação para mim e para o desenvolvimento da sociedade. Ainda que eu viva cem anos, esse período não será suficiente para agradecê-los.

Aos meus irmãos Luis Paulo e Victor Hugo, que, com palavras de incentivo e gestos, me movem sempre, pelo orgulho que sentimos reciprocamente, além do forte amor e respeito que cultivamos um pelo outro. Obrigada, irmãos!

Ao meu amor, Guilherme, especial em sua essência, por demonstrar seu companheirismo e sua compreensão inestimáveis e sempre demonstrar acreditar em meu potencial, bem como me ajudar a buscar soluções quando eu não mais as via.

Às minhas amigas (incluindo minha querida prima Sandra), que, cada qual do seu jeito, são capazes de tornar minha caminhada mais agradável e segura ao saber que estão sempre ao meu lado.

Aos colegas coordenadores e gestores da Editora Positivo e do Colégio Marista Paranaense, por investirem em minha formação, permitirem algumas ausências e, acima de tudo, acreditarem na contribuição com uma pesquisa a respeito da Mediação da Aprendizagem.

Às professoras participantes da pesquisa, assim como as diretoras de cada uma das escolas, por permitirem tão prontamente minha presença em suas salas de aula, por suas contribuições e por se disponibilizarem para quaisquer necessidades.

Aos professores da Banca de Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Joana Romanowski e Prof. Dr. Sérgio Roberto Abrahão, por suas valiosas contribuições para a melhoria da qualidade da pesquisa.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Araci Asinelli-Luz, minha querida orientadora, pessoa incrível que tive oportunidade de conhecer, por dividir seu infinito conhecimento (dentro de minha pequenez, seu conhecimento é infinito!) e orientar meus passos, avaliando, sugerindo e acreditando, desde o dia da entrevista, em meu potencial e na possibilidade de realização dessa temática.

Aos professores e colegas da UFPR que contribuem desde a graduação com minha formação e com meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

A todos os meus familiares, que, sempre e admiravelmente presentes, trouxeram momentos de descontração, oração e alegrias para a minha caminhada.

*... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.*

*João Guimarães Rosa*

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.*

*Paulo Freire*



## RESUMO

A pesquisa que dá suporte a esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como participantes duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, e foi realizada essencialmente no espaço da prática docente, em duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas da mesma cidade, com ótimos níveis nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As escolas, campo de pesquisa, têm excelente avaliação informal frente à comunidade. Portanto, esta dissertação tem como objetivo geral investigar a prática docente mediadora, que contribui para a construção de uma educação de qualidade. Durante o percurso, este estudo verificou a ocorrência das categorias mediadoras colocadas pelo autor de referência, Reuven Feuerstein, na prática de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental. Reuven Feuerstein, por meio de seus estudos e da “Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural”, traz contribuições significativas para a compreensão das necessidades de aprendizagem do ser humano em um processo que é contínuo e que se relaciona diretamente com a atuação do professor. Durante a investigação, foram realizadas observações da prática docente, entrevistas semiestruturadas e ainda questionários para que os resultados se aproximassem da realidade. Para o tratamento, a interpretação e a análise dos dados, foram utilizados como referência os doze critérios de mediação, citados por Feuerstein. Por meio do desenvolvimento e compartilhamento dos resultados, verificou-se a existência de elementos pertencentes às descrições explicadas pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, especialmente o que se refere à Aprendizagem Mediada, na prática dos docentes do primeiro ano do Ensino Fundamental. Entretanto, muitas dessas ações são praticadas intuitivamente ou como resultado de experiências positivas das próprias professoras. Este estudo oferece aos professores uma reflexão de sua prática e, mais do que isso, apresenta possibilidades de efetivação da aprendizagem mediada. Assim, ao tomar conhecimento dos elementos teóricos colocados por Feuerstein e colaboradores, é possível, conscientemente, articulá-los com a atuação docente, contribuindo ainda mais para o avanço na qualidade do trabalho do professor da educação básica.

Palavras-chave: Professor mediador. Aprendizagem mediada. Modificabilidade. Mediação. Reuven Feuerstein.

## **ABSTRACT**

The research, which supports this dissertation, is characterized as a qualitative research with two first-year teachers of elementary school as participants, and was conducted essentially in the space of teaching practice, in two public schools in the same city, with great levels in the assessments of the Basic Education Development Index (IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). The schools, research field, have excellent informal assessment upon the community. Its general objective is to investigate the community. Its general objective is to investigate the mediating teaching practice, which contributes to the construction of a quality education. During its journey, the study found the occurrence of mediating characteristics placed by the author reference, Reuven Feuerstein, the practice of teachers in the first year of elementary school. Reuven Feuerstein, through their studies and the "Theory of Structural Cognitive Modifiability", brings significant contributions to the understanding of the learning needs of the human being in a process that is continuous and that relates directly to the performance of the teacher. During the investigation, there were observations of teaching practice, semi-structured interviews and questionnaires even so the results come closer to reality. For treatment, interpretation and analysis of data were used as reference the twelve criteria for mediation, posed by Feuerstein. Through the development and sharing of the results, the existence of elements belonging to the descriptions placed by Theory Structural Cognitive Modifiability, especially as regards the Mediated Learning in practice of teachers of first year of elementary school. However, many of these actions are practiced intuitively or as a result of positive experiences of the teachers themselves. The study gives teachers a reflection of your practice and, more importantly, presents possibilities of effecting mediated learning. Thus, upon learning of the theoretical elements placed by Feuerstein and colleagues, you can consciously articulate them with educational performance, further contributing to the advancement in the quality of work of an elementary school teacher.

**Keywords:** Teacher mediator. Mediated learning. Changeability. Mediation. Reuven Feuerstein.

## RESUMEN

La investigación, que apoya esta tesis, se caracteriza por ser una investigación cualitativa que cuenta como participantes con dos profesores del primer año de primaria y se llevó a cabo esencialmente en el espacio de la práctica docente, en dos clases de primer año de la escuela primaria, de dos escuelas públicas de la misma ciudad, con grandes niveles en las evaluaciones del índice de desarrollo educativo básico (IDEB). Las escuelas, el campo de la investigación, tienen una excelente evaluación informal de la comunidad. Su objetivo general es investigar la práctica mediadora de la enseñanza, que contribuye a la construcción de una educación de calidad. Durante su trayectoria, el estudio encontró que la incidencia de la mediación de las categorías impuestas por la referencia de autor, Reuven Feuerstein, la práctica de los docentes en el primer año de la escuela primaria. Reuven Feuerstein, por medio de sus estudios y su teoría llamada la Teoría Estructural de Modificabilidad Cognitiva, ofrece una importante contribución a la comprensión de las necesidades de aprendizaje del ser humano en un proceso que es continuo y que se relaciona directamente con el desempeño del docente. Durante la investigación, hubo observaciones de la práctica docente, las entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios, incluso por lo que los resultados se acercan más a la realidad. Para el tratamiento, interpretación y análisis de los datos se utilizaron como referencia los doce criterios de la mediación, que plantea Feuerstein. Por medio del desarrollo y la puesta en común de los resultados, la existencia de elementos que pertenecen a las descripciones hechas por Feuerstein (Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural) en la práctica de los profesores de primer año de la escuela primaria. Sin embargo, muchas de estas acciones se practican intuitivamente, o como resultado de las experiencias positivas de los propios docentes. El estudio da a los maestros una reflexión de su práctica y, sobre todo, presenta posibilidades de efectuar el aprendizaje mediado. Por lo tanto, al enterarse de los elementos teóricos realizados por Feuerstein y sus colegas, puede conscientemente articularse con el rendimiento académico, lo que contribuye al avance en la calidad de la obra de un maestro de escuela primaria.

Palabras clave: mediador del profesor. Aprendizaje mediado. Mutabilidad. Mediación. Reuven Feuerstein.

## LISTA DE SIGLAS

CDCP	- Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná
CEB	- Conselho Nacional de Educação
CNE	- Câmara Nacional de Educação
EAM	- Experiências de Aprendizagem Mediada
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	- Ensino Fundamental
GAE	- Grupo de Pesquisa Psicopedagogia – Aprendizagem/Ensino
ICELP	- <i>International Center for the Enhancement of Learning Potential</i>
IDE	- Índice de Desenvolvimento Econômico
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPAD	- Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem
MCE	- Modificabilidade Cognitiva Estrutural
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul
PEI	- Programa de Enriquecimento Instrumental
PIB	- Produto Interno Bruto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Plano Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDP	- <i>United Nations Development Programme</i>
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	- <i>United Nations Children's Fund</i>

## SUMÁRIO

<b>1. O OBJETO DE ESTUDO: MEDIAR É PRECISO?!</b>	<b>16</b>
1.1 APRESENTAÇÃO	16
1.2 PENSAR EM MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	20
1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA	24
1.4 PRESSUPOSTOS DE PESQUISA	27
1.5 OBJETIVOS	28
1.5.1 Objetivo geral	28
1.5.2 Objetivos específicos	28
<b>2. REVISÃO DA LITERATURA</b>	<b>29</b>
2.1 A MEDIAÇÃO QUE ESTAMOS TRATANDO	29
2.2 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADA NA PERSPECTIVA DE REUVEN FEUERSTEIN	32
2.2.1 Quem é Reuven Feuerstein	32
2.2.2 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural	35
2.2.3 Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)	38
2.2.4 Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD)	39
2.2.5 Ambientes Modificantes	42
2.2.6 Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM)	44
2.2.6.1 Critérios de mediação da aprendizagem	46
2.2.7 Síndrome da Privação Cultural	62
2.3 UNIVERSO DE PESQUISA: CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS PARA O PROFESSOR MEDIADOR DO PRIMEIRO ANO	64
2.3.1 Escolha do teórico – Por que Piaget?	64
2.3.2 A criança de seis anos, segundo Piaget	66
2.4 CONTEXTO OFICIAL DA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O PRIMEIRO ANO	68
2.5 O PERFIL DO PROFESSOR MEDIADOR	71
<b>3. CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>74</b>
3.1 CAMPO DE ESTUDO	74
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76

3.3.1 Observação direta .....	77
3.3.2 Questionários .....	79
3.3.3 Entrevistas .....	80
3.4 TRATAMENTO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	81
QUADRO 2 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	82
3.5 CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	82
3.6 PERCURSO PARA VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	83
<b>4. REFLEXÕES E A POSSIBILIDADE DE UM RECOMEÇO .....</b>	<b>84</b>
4.1 DIÁLOGO ACERCA DA APRENDIZAGEM MEDIADA E A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	84
4.1.1 Professora S – Escola I.....	84
4.1.1.1 Considerações a respeito da matriz referencial de análise e interpretação – Roteiro de observação da professora S .....	84
QUADRO 2 - MATRIZ REFERENCIAL DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO PROFESSORA S.....	85
4.1.1.2 Considerações a respeito do questionário respondido pela professora S – Escola I .....	87
4.1.2 Professora M – Escola II .....	90
4.1.2.1 Considerações a respeito da Matriz referencial de análise e interpretação – Roteiro de observação da professora M.....	90
4.1.2.2 Considerações a respeito do questionário respondido pela professora M – Escola II .....	93
4.2 REFLEXÕES SOB OS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	96
4.2.1 Análise do critério 1 (Mediação da intencionalidade e reciprocidade) – Não há prática mediativa/educativa sem intenção e reciprocidade.....	96
4.2.2 Análise do critério 2 (Mediação da transcendência) – Mediação: indo além do momento presente .....	99
4.2.3 Análise do critério 3 (Mediação do significado) – Se é significativo, aprendo! ..	101
4.2.4 Análise do critério 4 (Mediação do sentimento de competência) Sinto-me capaz! .....	102
4.2.5 Análise do critério 5 (Mediação da regulação e controle do comportamento) – Autocontrole pode ser aprendido na escola/ “Um momento, deixe-me pensar!” .....	104
4.2.6 Análise do critério 6 (Mediação da conduta compartilhada) – Compartilhar é aprender .....	105
4.2.7 Análise do critério 7 (Mediação das diferenças individuais) – “Não me aceite como eu sou” .....	108



4.2.8 Análise do critério 8 (Mediação da busca, planificação e conquista de objetivos) – Objetivos para além da aprovação .....	110
4.2.9 Análise do critério 9 (Mediação da busca da novidade e da complexidade) Mediação do desafio .....	113
4.2.10 Análise do Critério 10 (Mediação da consciência da modificabilidade) – Todo ser humano é modificável .....	114
4.2.11 Análise do critério 11 (Mediação da busca por alternativas otimistas) – Vivenciar o otimismo .....	115
4.2.12 Análise do critério 12 (Mediação do sentimento de pertença) – Referência: mediar o sentimento de pertencimento .....	116
4.3 PARA A PRÁTICA DE UMA DOCÊNCIA MODIFICANTE E MODIFICADA – REFLEXÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS .....	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	127

## 1. O OBJETO DE ESTUDO: MEDIAR É PRECISO?!

### 1.1 APRESENTAÇÃO

A necessidade de se pensar a educação, a que acontece no espaço da escola, permeada por interações, construções e conflitos, e que é fator imprescindível de desenvolvimento humano, permitiu que esta pesquisa se desenvolvesse com um olhar especial na prática docente. Um olhar na prática daquele que procura constantemente modificar de diferentes formas aqueles que estão diariamente em sua sala de aula, que tem por objetivo ampliar essa modificabilidade e que vai constatando fatores relevantes para o trabalho com e para o desenvolvimento dos estudantes. Fatores esses que estão presentes na formação inicial e continuada, relacionados com os recursos destinados a essa formação, que dizem respeito ao envolvimento ou não das famílias dessas crianças e que são promotores de sua educação (ainda que alguns não se vejam dessa forma e acabe responsabilizando a educação familiar à escola) e ainda os fatores relacionados com as políticas comprometidas com a valorização da profissão de professor, assim como para o bom desenvolvimento da mesma. Dentre tantos aspectos, entretanto, o que essa pesquisa busca focar é na ação do professor, que opera como mediador entre o educando e o objeto de conhecimento, sendo essencial nesse processo.

Na constante busca pelo aprimoramento e na certeza que, como afirma Freire (2002) na frase citada na epígrafe deste trabalho, “aprendemos sempre”, encontrei-me com alguns elementos da Teoria da Modificabilidade<sup>1</sup> Cognitiva Estrutural<sup>2</sup>, por meio do livro de Marcos Meier “Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky” (2008). Foi nesse período que se deu minha descoberta que, envolvida com as questões relacionadas com a temática do ensino e aprendizagem,

---

<sup>1</sup> A utilização da palavra “modificabilidade” se dá pelo seu significado, ou seja, “refere-se à mudança estrutural que se processa na mente de uma pessoa, mesmo que ela apresente problemas em sua etiologia”, diferentemente do significado de modificação, que “é o produto resultante dos processos de desenvolvimento e maturação” (SOUZA, DEPRESBITERES E MACHADO, 2004, p. 29).

<sup>2</sup> A expressão “modificabilidade cognitiva estrutural” é utilizada por fazer referência ao processo cognitivo como um todo, ou seja, a modificabilidade alcançada não diz respeito a uma atitude isolada do indivíduo frente a uma situação. Sendo estrutural, a transformação é capaz de permitir generalizações, ou seja, modificar a forma com que o sujeito percebe a realidade, a interpreta e atua sobre ela.

especialmente da ação mediadora sobre o indivíduo, o educador romeno<sup>3</sup> Reuven Feuerstein e colaboradores (1980; 1998; 2010; 2012) desenvolve uma proposta em que o trabalho do professor é considerado primordial no desenvolvimento do educando, ou seja, na sua modificabilidade<sup>4</sup>. A partir, ou por meio desse contato com a temática da aprendizagem mediada<sup>5</sup>, seus fundamentos e desdobramentos, surgiu a necessidade de multiplicar tais descobertas e ainda permitir que outros professores tomassem conhecimento de elementos teóricos intrinsecamente relacionados com a prática educativa junto a crianças pequenas, as quais são meu foco de atuação. Para isso, seria necessário pesquisar e verificar a viabilidade de utilização desses elementos teóricos nas salas de aula que pertencem à realidade brasileira e ainda se os professores que atuam nesses espaços já fazem uso desses construtos, mesmo que não conscientemente.

Ainda que a proposta de escrever a respeito das construções realizadas por Feuerstein e sua equipe não seja fácil, uma vez que estão difundidas em trabalhos internacionais e é preciso “garimpar” os trabalhos realizados no Brasil, pensa-se que, com o desenvolvimento e compartilhamento de resultados dessa pesquisa, é possível oferecer aos professores uma reflexão a respeito de sua prática e, mais que isso, permitir que acreditem na possibilidade de uma prática mediadora.

Diante do exposto, este trabalho se estrutura da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, *O objeto de estudo: mediar é preciso?!*, além da presente apresentação, traz sob o título *Pensar em mediação da aprendizagem na educação brasileira contemporânea*, os aspectos que fazem da mediação da aprendizagem uma temática necessária na prática educativa brasileira nos dias de hoje, resgatando elementos constitucionais que comprovam legalmente esta afirmativa, além de dados estatísticos da situação da educação nacional que reforçam a necessidade de repensar os elementos essenciais para o crescimento da qualidade na educação.

---

<sup>3</sup> Reuven Feuerstein nasceu em Botosan, na Romênia, em 1921. Entretanto, ainda jovem, em 1944, imigrou para Israel, país em que vive até hoje. Em Jerusalém, onde mora, dirige o *Feuerstein Institute*.

<sup>4</sup> Feuerstein propõe a substituição do conceito de inteligência, especialmente pela rigidez trazida pelo termo. Muitas vezes o termo é utilizado em classificações e “rótulos” aos alunos. “Assim, seria mais adequado falar em comportamentos inteligentes. A inteligência não é mensurável, uma vez que não é um conceito estático.” (TEBAR, p. 61, 2011)

<sup>5</sup> A aprendizagem mediada, durante a pesquisa, é entendida como resultado da ação de um agente mediador que, intencionalmente, seleciona, ordena, filtra e reveste os eventos de significado por meio dessas intenções, de sua cultura e do compromisso emocional. (FEUERSTEIN; RAND; HOFFMAN; MILLER, 1979).

O primeiro capítulo expõe também o problema de pesquisa, originário das inquietações com relação à minha própria prática. Em seguida, é apresentada a contextualização da questão de pesquisa quanto às necessidades educativas atuais. Além disso, são apresentados os objetivos geral e específicos, explicitando aos leitores as intenções desta pesquisa e dando sustentação ao desenvolvimento do trabalho.

O segundo capítulo, com a *Revisão de Literatura*, traz os fundamentos teóricos que embasaram as reflexões realizadas durante o processo de pesquisa, especialmente os elementos essenciais da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, sendo Reuven Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) seu expoente. Assim, a centralidade do trabalho situa-se na questão da mediação docente como fator de aprendizagem e desenvolvimento humano, essencialmente dos educandos, mas não apenas deles, uma vez que a modificabilidade do próprio educador é uma constante durante sua prática. Durante o desenrolar desse capítulo, procurei colocar de maneira objetiva as contribuições bibliográficas, indicadas posteriormente. Entretanto, além delas, foram expostas, ainda, contribuições pessoais, especialmente por meio dos exemplos práticos, que ocorrem em sala de aula, e que ilustram cada um dos critérios de mediação.

Por meio desse referencial, *Quem é Reuven Feuerstein* traz um panorama da temática da mediação, seu significado e a utilização do termo em educação. Devido ao compromisso de contextualização do autor de referência, faz-se uma breve descrição de sua trajetória, os motivos que o levaram à construção da teoria tal como hoje se apresenta e ainda o início de seu trabalho enquanto mediador da aprendizagem. A apresentação de forma breve da biografia de Reuven Feuerstein se dá por ser facilmente encontrada nos meios eletrônicos e nos livros publicados no Brasil referentes ao assunto. Se o leitor tiver interesse, pode consultar maiores detalhes, por exemplo, no livro de Lorenzo Tébar (2011) e ainda na obra de Silvia Zanatta Da Ros (2002), registrados na bibliografia desse trabalho.

Ainda no capítulo 2, em *Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural*<sup>6</sup>, são expostos os principais elementos trazidos pela teoria de Reuven Feuerstein e sua

---

<sup>6</sup>A expressão que define a teoria colocada por Feuerstein e sua equipe (1980; 1988; 1996) em seu original, em inglês, é “Structural Cognitive Modifiability”, permitindo a tradução de duas maneiras diferentes: “Modificabilidade Cognitiva Estrutural” e “Modificabilidade Estrutural Cognitiva”. A fim de seguir a base teórica utilizada neste trabalho, como as contribuições de Meier e García (2008),

equipe (1996) com relação à mediação da aprendizagem, que são tratados e articulados com outros construtos do autor e que se mostram essenciais para a compreensão do todo da teoria, verificados em *PEI- Programa de Enriquecimento Instrumental, Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem, Ambientes Modificantes, Experiências de Aprendizagem Mediada - EAM, Critérios de Mediação da Aprendizagem e Síndrome da Privação Cultural*.

Com o intuito de oferecer ao leitor elementos do universo da pesquisa, no subcapítulo *Universo de pesquisa: conhecimentos fundamentais para o professor mediador do primeiro ano* é apresentada em *A criança de seis anos, segundo Piaget* uma síntese a respeito da natureza cognitiva, afetiva e social da criança de seis anos, ou seja, daquelas cuja faixa etária é compatível com o primeiro ano do Ensino Fundamental, base para os desdobramentos metodológicos aqui selecionados. Para tal, sendo Jean Piaget a referência selecionada para a descrição epistemológica, são explicados ao leitor os motivos que levaram à opção por este autor em *A escolha do teórico de referência: por que Piaget?*.

Na sequência, dando continuidade ao segundo capítulo, *Contexto oficial da mediação da aprendizagem no Brasil: políticas educacionais para o primeiro ano* apresenta o contexto oficial em que estão inseridos os professores mediadores, ou seja, as políticas educacionais vigentes no Brasil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Tal contextualização se faz necessária para que os professores conheçam os propósitos da legislação para esta etapa da educação e ainda para que possam se certificar das possibilidades de uma atuação mediadora, como propõe Feuerstein e sua equipe (1980; 1998; 2010; 2012).

Depois das relações estabelecidas por meio da leitura dos fundamentos teóricos colocados é traçada, no subcapítulo *O perfil do professor mediador*, uma síntese dos elementos constitutivos para que seja possível considerar o professor como um efetivo mediador da aprendizagem.

O terceiro capítulo descreve *Construção dos caminhos metodológicos*, ou seja, as escolhas e suas respectivas justificativas para a descrição de cada elemento constitutivo desse processo de pesquisa, incluindo o *Campo de estudo*, *Participantes da pesquisa*, os *Procedimentos de coleta de dados* e ainda os instrumentos de *Observação direta* da prática docente em sala de aula, a aplicação

de *Questionários*, assim como as *Entrevistas*, todos realizados com professoras regentes. Por fim, são apresentados ainda neste capítulo, *Tratamento, interpretação e análise dos dados*.

Para que os instrumentos pudessem de fato contribuir com os objetivos a que a pesquisa se propôs, *Construção dos instrumentos de coleta de dados* traz em que estão sustentados e como se deu sua elaboração. Na sequência, é apresentado o *Percurso para validação dos instrumentos de coleta de dados*.

No quarto capítulo, *Reflexões e a possibilidade de um recomeço*, são discutidos os resultados observados à luz da teoria abordada, e é estabelecido um *Diálogo acerca da mediação da aprendizagem e a prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental* a fim de suscitar reflexões pertinentes para a realidade brasileira sobre a prática docente mediadora e, desta forma, contribuir com a construção do conhecimento na área.

Diante do fechamento desta etapa de trabalho para a pesquisa de Mestrado, seguem as considerações finais em *Para a prática de uma docência modificante e modificada – reflexões finais e encaminhamentos* onde são apresentadas as relações estabelecidas pela pesquisadora entre os fundamentos teóricos, os dados coletados e o contexto da educação brasileira e são apontados os encaminhamentos necessários a partir das reflexões realizadas, tendo sempre a meta de melhoria na qualidade da educação. Seguindo, são expostas as intenções de continuidade para a investigação a respeito da mediação da aprendizagem na educação brasileira.

Por fim, as *Referências* trazem a bibliografia empregada durante o desenvolvimento do trabalho e os *Apêndices*, os modelos de documentos que foram utilizados e permitiram a investigação.

## 1.2 PENSAR EM MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

É de conhecimento de grande parte de sua população que o Brasil constitui um estado social e democrático, dotado de direitos fundamentais aos cidadãos. Dentre eles, o direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, além de aparecer em outros documentos jurídicos, regulamentando-o,



como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/96) e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90).

**Art. 5** – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

**Art. 53.** A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

Sendo a educação um direito de todo cidadão, é possível fazer referência desse direito a uma inquietação constante, advinda de diferentes naturezas, a fim de conquistar significativo avanço. Uma observação limitada à legislação vigente ou aos discursos proferidos à população brasileira por meio de seus governantes pode permitir a conclusão ilusória do quão presente está uma proposta de desenvolvimento e melhorias em diversos aspectos nas instituições escolares e que atendem os diferentes níveis e modalidades de ensino. Com esse olhar, parece haver consonância a respeito da prioridade nacional para com a educação.

Entretanto, ao analisar determinados documentos oficiais, vê-se que o investimento público na área ainda se mostra razoavelmente modesto quando comparado às nações desenvolvidas e ainda oscilante em sua recorrência. Prova disso é o acréscimo de 0,4% nos investimentos na área da educação entre os anos de 2000 e 2010, de acordo com dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012). Esses dados mostram ainda que o investimento público em educação alcançou 5,7% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2009, havendo um decréscimo em 2010, quando chega em 5,1%.

Os reflexos desse investimento, ainda bastante tímido, mostram-se nos resultados de recentes avaliações da educação, onde sua qualidade parece estar ainda distante da realidade da maioria das escolas brasileiras, especialmente ao considerar o setor mais vulnerável da população. Ainda que haja uma busca constante por melhorias, buscando sanar deficiências de naturezas diversas,

realizada por profissionais da área e população em geral, a situação da educação no Brasil nunca esteve, em sua história, numa posição próxima à satisfatoriedade e negando o que apontam os documentos oficiais, nunca foram prioridade nos investimentos públicos.

De acordo com os resultados da última pesquisa realizada pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*<sup>7</sup>) em 2011, o Brasil ocupa hoje a 88ª posição num ranking de 127 países pesquisados, com destaque para a grande quantidade de crianças em idade escolar excluídas da educação formal. Em consonância com os resultados desta pesquisa, o IDE (Índice de Desenvolvimento Econômico) brasileiro, composto pelas taxas de alfabetização dos adultos, matrícula na educação primária, manutenção dos estudos até o quinto ano e ainda igualdade de gênero, caiu de 0,901 para 0,883, sendo o pior índice entre os países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul).

O resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), apresentados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas), referente às séries iniciais do Ensino Fundamental em 2009 também se mostrou limitado: 4,6; ainda que se apresente maior que a meta estabelecida pelo governo para o mesmo ano, ou seja, 4,2 (INEP, 2011). Entretanto, os índices obtidos pela escola pública são consideravelmente menores que os da escola privada: 4,4 contra 6,4 mostrando a contínua discrepância entre tais modalidades (INEP, 2011).

Em 2011, os resultados, de maneira geral, foram melhores, ainda que, dentre os 5357 municípios que participaram da avaliação, apenas dez tiveram média igual ou superior a 6 nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), padrão estabelecido pelo próprio MEC (Ministério da Educação e Cultura), tendo como base a média atingida pelos países ricos do planeta. Vale informar que a média nacional ficou em 4,1 e a municipal mais alta do país para os anos finais do EF foi igual a 6,4, do município de Carvalhópolis-MG. O Paraná manteve a média de 2009, ou seja, 4,3, sendo a sexta maior “nota” dentre os estados brasileiros e seis décimos abaixo da maior média estadual (SC – 4,9). Ainda assim, a diferença entre as unidades federativas é grande, como se pode observar pela média do estado de AL, 2,9, a mais baixa do país. Curitiba manteve os 4,1, obtidos também em 2007 e 2009.

---

<sup>7</sup> Em português, “Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura”.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre as 5227 cidades que participaram do IDEB 2011, 700 atingiram média igual ou superior a 6, mostrando a discrepância de investimento, financeiro e pessoal, entre os diferentes segmentos de ensino. A média nacional para os anos iniciais do EF ficou em 5,0. No Paraná, a média das escolas ficou em 5,6, sendo a terceira maior entre os estados brasileiros (sendo MG o estado com maior média – 5,9) e 0,2 acima da média obtida em 2009.

Esses dados sugerem uma reflexão a respeito dos fatores que influenciam na qualidade da educação brasileira, ou seja, dos referenciais mínimos para manutenção de um padrão de qualidade, como previstos no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal, e explicitado no artigo 4º, IX, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

**Art. 4º** - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Embora não faça parte do objeto de estudo desta pesquisa as formas de regulamentação da educação brasileira, faz-se pertinente refletir a respeito de alguns padrões que podem ser considerados mínimos para a averiguação e comprovação da *qualidade do ensino*, ainda que a legislação seja bastante subjetiva no que se refere aos padrões que determinem essa qualidade, como verificado no inciso citado.

A impossibilidade de responsabilização pela falta de qualidade na educação mediante o texto da legislação vigente e de não fixação legal de elementos que a caracterizem é clara. Assim, constata-se na literatura tentativas de delimitação para a qualidade da educação (ZABALZA, 1998; DEMO, 2007; SILVA, OLIVEIRA, LOUREIRO, 2009), inclusive por órgãos que atuam paralelamente ao governo, como é o caso da construção do instrumento “Indicadores da qualidade na educação”, elaborado sob coordenação do UNICEF (*United Nations Children’s Fund*<sup>8</sup>), Ação Educativa, UNDP (*United Nations Development Programme*<sup>9</sup>) e INEP, divulgado em 2004. Nele foram colocados como elementos primordiais para o estabelecimento e manutenção da qualidade na educação: o ambiente educativo, a prática pedagógica,

<sup>8</sup> Em português, Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>9</sup> Em português, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

a avaliação, a gestão escolar democrática, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, o ambiente físico escolar e o acesso, permanência e o sucesso na escola (BRASIL, 2004b).

Diante deste contexto, a discussão a respeito de elementos que, de maneira geral, compõe um consenso entre os pesquisadores da área para a garantia de qualidade na educação, faz-se pertinente e necessária. Partindo deste pressuposto, esta pesquisa visa contribuir com reflexões pautadas especialmente na teoria do educador Reuven Feuerstein e colaboradores (1980; 1998; 2010; 2012) acerca da atuação mediadora na prática educativa para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos em quaisquer segmentos, ainda que sejam focadas as práticas docentes nas séries iniciais do EF.

### 1.3 ABORDAGEM DO PROBLEMA

Inserido em diferentes ambientes, cada ser humano carrega em si a possibilidade de mudanças vindas das mais variadas formas de intervenção em sua trajetória, tanto física quanto sociológica e psicologicamente. Descrições e ainda estudos a respeito de tais interferências do ambiente e da relação entre os indivíduos podem ser facilmente encontradas na literatura, especialmente na área da Educação. É possível visualizar claramente tal interferência, por exemplo, na exposição do ser humano a condições extremas de afetamento em suas estruturas nos âmbitos citados, como na situação de sobreviventes ou refugiados de uma guerra.

Por meio de pesquisas e relatos dos próprios sobreviventes da Segunda Grande Guerra, como o de Viktor Frankl, em seu livro “Em busca de sentido” (2008) que se dedicaram a trazer à tona questões bastante íntimas de experiências em que se expõe de forma intensa física e psicologicamente, conheceu-se as consequências de se vivenciar um momento de tamanha proporção afetiva<sup>10</sup>, no

---

<sup>10</sup> A utilização do termo “afetiva” se faz dentro do sentido colocado pela Concepção da Afetividade Ampliada, proposta por Sant’ana; Loos e Cebulski (2010). Os autores afirmam que a qualidade de afetar e ser afetado em todos os tipos e sentidos de encontros e contatos que abarcam o movimento existencial implica (ou não) em afetar-se e saber fazer (ou não) se afetar nas relações. Segundo tal concepção, esse movimento é o meio pelo qual a realidade se faz.

sentido etimológico da palavra. Desta forma, percebe-se na prática que até mesmo os indivíduos que se encontram em situações extremas de desgaste da integridade humana são capazes de alcançar a modificabilidade.

Sempre acreditando nesse potencial humano, especialmente dos estudantes contatados durante o percurso profissional da pesquisadora na área da educação, ainda que ouvidos discursos divergentes de outros profissionais, da área ou não, foi apresentada, conforme já relatado, a biografia do psicólogo israelense Dr. Reuven Feuerstein.

O trabalho realizado por Feuerstein e seus colaboradores (1980; 1998; 2010; 2012) foi ressaltado, dentre tantos outros, sobretudo devido aos relatos de seus primeiros trabalhos com os imigrantes que chegavam a Israel e eram atendidos por sua equipe no *Youth Aliya's Psychological Service*. Esse fato confirmou a possibilidade de modificação de comportamentos de indivíduos muitas vezes desacreditados quanto à capacidade cognitiva, devido ao seu insucesso no aproveitamento escolar em determinada fase do processo educativo.

[...] O alto nível de modificabilidade demonstrado pelos adolescentes de Marrocos imigrados para Israel e o programa de intervenção oferecido pelo Youth Aliyah invalidou totalmente as hipóteses sinistras relacionadas às etiologias de seus baixos níveis de funcionamento (FEUERSTEIN; JENSEN, 1980, p.62).

Ao tomar como base os conceitos e critérios propostos pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, trazida por Reuven Feuerstein e colaboradores (1980; 1998; 2010; 2012), diversas indagações a respeito da relação entre professores e os estudantes no desenvolvimento escolar de crianças pequenas tornaram-se uma constante inquietação. Ao conhecer mais a respeito do trabalho e dos elementos que compõem a Teoria da Mediação da Aprendizagem, percebeu-se a possibilidade de se colocar em prática uma pedagogia capaz, não apenas de considerar, mas ainda de colocar como centro a auto plasticidade<sup>11</sup> dos indivíduos

---

<sup>11</sup> Feuerstein (1980; 1988; 1996) utiliza o termo auto plasticidade em diversos momentos de sua teoria. Machado, Depresbiteris e Souza (2003, p.37) explicam que auto plasticidade “ (...) é um mecanismo de defesa definido como a propensão do organismo para modificar-se e sobreviver às pressões internas e externas.” Para ilustrar e melhor compreender esse conceito, as autoras exemplificam com a adaptação de povos imigrantes às novas culturas e costumes do local onde instalou-se. “Outra forma de autoplaticidade é o desenvolvimento de pré-requisitos cognitivos afetivos e motivacionais para uma adaptação mais criativa e produtiva.” (*Idem*)

inseridos nos espaços escolares e capazes de serem modificados estruturalmente por meio de práticas que priorizam a abertura para o aprendizado.

Na área da educação, o termo “mediação” é utilizado com relativa frequência. Entretanto, muitas vezes ele é empregado em discursos vazios, que acabam por não contribuir na formação inicial e continuada dos professores e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos estudantes. Para Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), é certo que a insuficiência dessa mediação na escola, ou a falta de qualidade dela, acarreta em déficits importantes quanto ao desenvolvimento da cognição, afetividade e ainda com relação à interação social.

Frente à relevância do tema e pesquisando como se dá o processo de aprendizagem, muitos cientistas da educação têm abordado esta questão em seus estudos ou ainda trabalharam especialmente com ela em suas obras. Um dos pesquisadores que mais tem se dedicado ao estudo sobre a relevância das interações sociais e da qualidade delas no desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos na atualidade é o psicólogo e especialista no campo cognitivo Reuven Feuerstein.

Segundo a teoria feuersteiniana (1980; 1998; 2010; 2012), qualquer indivíduo pode aumentar seu potencial de inteligência<sup>12</sup>. Para o autor, o histórico de vida ou fatores orgânicos não são impeditivos para frear o desenvolvimento cognitivo. Déficit na aprendizagem são considerados, nesta perspectiva, como consequência da ausência ou insuficiência de mediação em que o indivíduo foi exposto, como afirmado anteriormente.

Nesta perspectiva, os adultos responsáveis diretamente pela mediação da criança com o conhecimento na escola - os professores - têm grande responsabilidade na sua qualidade. Envolvendo situações mediadas, onde se desenvolvem processos superiores do pensamento, são construídas estruturas cognitivas que possibilitam a transformação do indivíduo que são primordiais, de acordo com os estudos de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), para o desenvolvimento humano.

Fica evidente que, para as experiências de aprendizagem mediada, a atuação docente é primordial no desenvolvimento do educando, sendo capaz de promover

---

<sup>12</sup> O conceito de inteligência é colocado aqui seguindo a definição proposta por Feuerstein, citado por Tébar: “A inteligência é a capacidade do organismo de modificar suas estruturas mentais, a fim de assegurar uma melhor adaptação às realidades mutáveis às quais o organismo será exposto” (TÉBAR, 2011, p.71).



situações de interação efetiva entre mediador, mediado e o meio. Ainda que tais experiências não aconteçam de maneira exclusiva na escola, sendo impossível a compreensão do desenvolvimento da criança isolado de influências parentais, dentre outras, o foco deste estudo são as mediações ocorridas com relação à atuação do professor com os estudantes, discutindo a respeito das interferências da prática.

Em treze anos de experiência da pesquisadora enquanto professora regente das séries iniciais percebeu-se que, dentre os diversos desafios colocados diariamente para o professor, na contínua relação que estabelece entre ensino e aprendizagem, aqueles que se relacionam diretamente aos critérios de mediação colocados pela teoria de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), de maneira geral, dominam suas discussões em encontros e reuniões. É esta preocupação que estrutura as questões a seguir e que esta pesquisa se propõe a discutir, tornando-se objeto do estudo.

- A prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental propicia às crianças experiências de aprendizagem mediada, como propõe a teoria de Feuerstein?
- Há relação entre a presença de experiências de aprendizagem mediada na escola e o bom desempenho acadêmico dos estudantes?

#### 1.4 PRESSUPOSTOS DE PESQUISA

Conforme discutido anteriormente, a respeito da pertinência da pesquisa com relação à temática e suas contribuições com a prática docente para a aprendizagem e desenvolvimento da criança da faixa etária proposta neste estudo, considera-se relevante reconhecer suas limitações. Ao ponderar para tal, o envolvimento de multifatores e tempo restrito, o número de participantes para a pesquisa foi limitado, o que não permite generalizações. Sendo assim, as descobertas e comprovações realizadas no presente estudo são indicativos de validação empírica exige aprofundamentos e são específicas para esse campo de pesquisa.

A seguir, são apresentados os pressupostos desta pesquisa:

- Há uma relação direta entre a prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas com bom índice no IDEB<sup>13</sup> e os critérios de mediação da aprendizagem considerados por Feuerstein.
- O bom desenvolvimento escolar está diretamente relacionado à mediação adequada por parte dos professores.

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Objetivo geral

Verificar a ocorrência de práticas de mediação da aprendizagem, de acordo com os critérios de mediação colocados por Feuerstein, junto a professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas públicas com bons índices no IDEB.

### 1.5.2 Objetivos específicos

- Conhecer a percepção de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental com relação às suas atitudes enquanto promotoras do desenvolvimento escolar dos estudantes, relacionando-as com os critérios de mediação feuersteinianos.
- Verificar a aplicabilidade da teoria de Reuven Feuerstein acerca da atuação mediadora na prática educativa para o desenvolvimento da aprendizagem, mostrando possibilidades para a prática docente mediadora no primeiro ano do Ensino Fundamental.
- Analisar os critérios de mediação utilizados por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>13</sup> Foram consideradas duas escolas que se destacaram no IDEB no mesmo município e que superaram a média nacional.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 A MEDIAÇÃO QUE ESTAMOS TRATANDO

Quem nunca ouviu o termo *mediação* em discursos educativos? Nesta área, nos dias atuais, ele é utilizado com relativa frequência. Entretanto muitas vezes é empregado em discursos frágeis, que acabam por não contribuir para a prática docente e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos estudantes. Compreender, não apenas o significado do termo, mas o contexto em que é exercido, suas intenções e fundamentações, faz-se necessário para que, especialmente, a prática seja impregnada de significação.

Frente à relevância do tema e pesquisando como se dá a aprendizagem, seja ela no ambiente escolar ou não, estudiosos da educação e psicologia, como Aquino (1996), Harter (1999) ou Tébar (2011), abordaram a temática da *mediação* em seus estudos, ainda que não utilizassem, necessariamente, da significação do termo. Assim, é apresentada aqui uma breve introdução quanto à utilização dos conceitos relacionados à mediação por três teóricos considerados referência em cada uma das áreas descritas. Para o aprofundamento de suas teorias e ainda melhor compreensão dos elementos aqui colocados como mediadores da aprendizagem em cada uma delas, recomenda-se a leitura integral de suas obras, que são indicadas nas referências dessa dissertação.

Trazer o educador brasileiro Paulo Freire para este cenário de valorização da mediação se torna imprescindível, uma vez que sua concepção de educação insiste na formação do professor para potencializar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, sendo capazes, nesse sentido, de instrumentalizá-los a “aprender a aprender”. Ela está permeada pela valorização da relação entre educador e educando, onde o diálogo permanente se faz presente como meio de alcançar mudança, ou seja, é uma forma de mediar para transformar. Segundo Freire,

O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. [...] o objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação (1983, p.45).

Para Freire, a relação entre os indivíduos envolvidos na aprendizagem e capaz de mediar o conhecimento, permeada pelo diálogo, deve acontecer de forma a “fazer a diferença”, permitir que professores e educandos utilizem-se da relação para ampliar não apenas seus conhecimentos, mas ainda sua motivação para com os conteúdos cuidadosamente planejados pelo professor.

[...] para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador se encontra com os educandos em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta o que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 2002, p.81).

Um dos legados de Paulo Freire mais presentes nos discursos dos profissionais da área da educação, especialmente os professores, é o que diz respeito a sua contrariedade à “educação bancária”, ou seja, aquela em que o professor atua como mero transmissor de conhecimentos enquanto os estudantes os recebem passivamente. Nessa perspectiva, é possível perceber a afirmação de Freire para com aqueles que se utilizam da docência para efetivar o aprendizado por meio das relações mediadas. Para ele, “[...] Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve e os deposita nos educandos passivos” (FREIRE, 1983, p.79).

Ao considerar as relações sociais como geradoras das formas superiores de pensamento, outro teórico, Vygotsky (1998), atribui às relações mediadas um papel de destaque para o desenvolvimento humano. Vygotsky (2088, p.54) ainda chama atenção para o uso de elementos constitutivos da sociedade como forma de encontrar soluções de problemas ou realizar descobertas – os signos. Segundo Vygotsky,

[...] a diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da ação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1998, p. 72-73).

Assim, “[...] a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VYGOTSKY, 1998, p.71).

O próprio conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – (VYGOTSKY, 1998) foi desenvolvido a partir de aspectos essenciais da ação mediadora da aprendizagem, ou seja, numa situação mediada, o indivíduo é capaz de realizar mais que quando não o é. É possível dessa forma que o mediador, ou ainda, o professor, tenha como foco de seu trabalho a ZDP a fim de estimular o progresso, o desenvolvimento dos estudantes. Afinal, “[...] o que um indivíduo é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinho amanhã” (VYGOTSKY, 1993, p.89).

Assim, ainda que tais autores não utilizem a definição propriamente do termo *mediação* para designar seus conceitos, mostram que o utilizam como norteador para seus construtos teóricos e metodológicos.

Na atualidade, um dos teóricos que mais tem se dedicado a pesquisas sobre a relevância das interações sociais e sua qualidade no desenvolvimento intelectual e emocional dos indivíduos, especialmente no âmbito escolar, conceituando o termo *mediação* e ainda colocando-o como central no desenvolvimento de sua teoria, conforme já colocado, é o psicólogo e especialista no campo cognitivo Reuven Feuerstein.

Sob este enfoque, o leitor pode concluir, não erroneamente, que Feuerstein “não inventou a roda”. Entretanto, ele traz nos elementos que constituem sua teoria um novo olhar para a importância da presença da pessoa enquanto mediadora no desenvolvimento dos indivíduos, valorizando acima de tudo o trabalho do professor para com o processo de aprendizagem dos estudantes. Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) traz a possibilidade, para aquele que contata com sua teoria, da crença incondicional na modificabilidade dos indivíduos, em seu desenvolvimento por meio da mediação. Mais que isso, fundamenta cada uma de suas crenças em um trabalho estruturado que contém elementos específicos para a ação do professor com as crianças.

Após contextualizar a temática no panorama da educação, entrelaçando-a com o significado que será considerado durante todo o trabalho, é apresentada a seguir a trajetória do autor de referência Reuven Feuerstein assim como os principais elementos de sua teoria.

## 2.2 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADA NA PERSPECTIVA DE REUVEN FEUERSTEIN

### 2.2.1 Quem é Reuven Feuerstein

De acordo com dados biográficos (FEUERSTEIN, R.; LEWIN-BEHAM, A., 2012), Reuven Feuerstein, nascido na Romênia no ano de 1921, sempre esteve permeado por um ambiente familiar que propiciava o contato com mediadores preocupados com a modificabilidade das pessoas na família, seus pais, ainda que não usassem neste período tais termos, colocados por ele posteriormente. Residindo em Israel desde 1944, Feuerstein graduou-se em Psicologia, mas completou sua formação na Universidade de Genebra, sob orientação de Andre Rey e Jean Piaget, onde se formou em Psicologia Clínica e Geral. Neste período, (1940-1944) Feuerstein trabalhou como codiretor e professor em uma escola para crianças desfavorecidas e com distúrbios, em Bucareste. Nos anos seguintes (1945-1948), trabalhou como professor de crianças e jovens sobreviventes do Holocausto.

Durante o período de 1950-54 Feuerstein trabalhou como Diretor de Serviços Psicológicos da Juventude Aliyah da Europa, onde atuou com jovens imigrantes de diferentes países. Neste período, recolheu grande parte dos dados psicológicos, que contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos de diferença cultural e privação cultural. Esta é considerada ainda a etapa fundamental para o desenvolvimento de suas hipóteses de trabalho relativas a crianças com funcionamento considerado baixo e a respeito de seu potencial para a mudança.

Obteve o Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Sorbonne em 1970, mesmo ano em que iniciou o trabalho como professor de Psicologia Educacional na “*Bar Ilan University School of Educacion*”, em Ramat Gan, Israel. A partir de 1978, Feuerstein também ocupou o cargo de professor adjunto na “*Vanderbilt University’s Peabody College of Educacion*”, em Nashville, no Estados Unidos.

O professor Feuerstein foca sua principal atividade no trabalho como presidente do *Feuerstein Institute*, antigo Centro Internacional de Valorização do Potencial de Aprendizagem (ICELP) de Jerusalém, onde desenvolveu e aprimora elementos teóricos intimamente relacionados à prática para o desenvolvimento humano: Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), Experiência de Aprendizagem



Mediada (EAM), Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD), o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e ainda para a adequação de ambientes modificantes<sup>14</sup> que potencializem essas experiências.

Dentre suas pesquisas de maior relevância e atividades já desenvolvidas estão os estudos com sobreviventes do Holocausto, novos estudantes imigrantes, crianças e jovens adultos com síndrome de Down, indivíduos com lesões cerebrais e crianças com características autistas. Feuerstein está envolvido no desenvolvimento contínuo da Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem e técnicas de Enriquecimento Instrumental para crianças e adultos usados na aplicabilidade de sua teoria.

O trabalho do professor Feuerstein envolve pesquisas em várias partes do mundo. O Programa de Enriquecimento Instrumental foi traduzido para dezoito idiomas e há mais de setenta Centros de Treinamento Autorizados, filiados ao *Feuerstein Institute*, em vinte e cinco países, dando continuidade ao trabalho, fornecendo treinamento, serviços e desenvolvimento do programa. Os modelos de LPAD e os procedimentos de Enriquecimento Instrumental foram adaptados e também divulgados. No Brasil, são onze centros capacitados para a formação e aplicação dos elementos que constituem a teoria de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) e, embora tais estudos venham sendo aplicados há alguns anos, ainda estão em processo de conhecimento, tanto nas escolas quanto no meio acadêmico, exigindo esforços a fim de difundi-los.

Na Teoria da MCE, as Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) compreendem como fundamental a ação efetiva de mediadores, ou seja, sujeitos que “se interpõem e rompem com a relação direta do sujeito com o seu entorno. Essa mediação coloca à disposição da pessoa novos significados e sentidos culturais” (DA ROS, 2002, p. 25). É considerando esta relação, ou seja, a interação entre mediador e mediado, que Feuerstein reformula o esquema de Piaget, S-O-R, onde S é o sujeito, O é o organismo disposto à aprendizagem e R sua resposta.

---

<sup>14</sup> Por meio da leitura, foi percebido que Feuerstein e colaboradores (1980; 1988; 1996) não se utilizam na mesma proporção dos construtos para os ambientes modificantes com relação aos demais elementos. Entretanto, as características expostas pela teoria aproximam-se, especialmente dentro da realidade das escolas brasileiras, das colocações trazidas pelo Grupo de Pesquisa Psicopedagogia – aprendizagem/ensino (GAE), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, cujo título é “O aprendiz do seu aprender e do aprender do outro”. As pesquisadoras trazem em suas produções discussões a respeito do “ambiente educativo”, que é apresentado no subcapítulo 2.2.4.

(GARCIA e MEIER, 2004). Nesta perspectiva, o desenvolvimento da inteligência acontece de maneira prática, ou ainda, como uma aprendizagem direta.

Para representar a relação colocada como essencial para a modificabilidade do indivíduo, Feuerstein propõe, como descrito por Souza; Depresbiteris e Machado (2004, p.39), a inserção do mediador e a relação que ele faz com o conhecimento (H). Assim, sua representação é composta como S-H-O-H-R. Segundo o autor, “A aprendizagem por exposição direta pode ser considerada como universal, enquanto que a aprendizagem mediada é característica do organismo humano” (FEUERSTEIN *et al.*, 1979, p.20).

A aprendizagem mediada, nessa perspectiva, ultrapassa os limites do momento da ação e inclui o planejamento, a seleção dos conhecimentos considerados primordiais para dado momento, a intencionalidade, as emoções envolvidas durante todo o processo e ainda a avaliação do mediador para que cada vez mais contribua na construção de esquemas cognitivos, modificando-os. Na definição do autor,

*Mediated learning occurs when environmental events are selected, ordered, filtered, and invested with specific meaning by mediating agents (e.g., parents, teachers, siblings) according to their intentions, culture, and emotional commitment*<sup>15</sup> (FEUERSTEIN *et al.*, 1979, p.20).

Entretanto, para que a mediação da aprendizagem aconteça de maneira efetiva, Feuerstein (*In* MENTIS; DUNN-BERNSTEIN e MENTIS, 2008) coloca ainda alguns critérios que considera universais, ou seja, essenciais para que uma ação seja caracterizada como mediadora: intencionalidade e reciprocidade; transcendência, significado e consciência da modificabilidade. Ainda que se somem a outros secundários, considerar esse conjunto de critérios possibilita que esses momentos sejam de superação nas interações do indivíduo com o mundo, de adaptação e significação frente às informações com que se relaciona.

Por meio dos princípios básicos da mediação da aprendizagem proposta por Reuven Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), é aceitável considerar a prática educativa, em qualquer nível ou modalidade, que considere a possibilidade de

---

<sup>15</sup> “A aprendizagem mediada ocorre quando eventos ambientais são selecionados, ordenados, filtrados e revestidos de significado específico por agentes mediadores (por exemplo, os pais, professores, irmãos) de acordo com suas intenções, cultura e compromisso emocional” (*Tradução do autor*).

modificação das estruturas dos indivíduos que se submetem a ela, tornando-se cada vez mais autônomo nesse processo.

Os princípios da mediação da aprendizagem, além de outros construtos, são apresentados na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, apresentada na sequência.

### 2.2.2 Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

*“Todo ser humano é modificável”*

A frase de Feuerstein (*in* GARCIA; MEIER, 2004), que direciona basicamente toda sua proposta teórica e metodológica, traduz sua crença na capacidade humana em transformar-se, qualitativamente e, ainda, intencionalmente, por meio da figura do mediador. Modificação essa diferente da que a sociedade contemporânea, de maneira geral, credita grande parte do desenvolvimento humano com base no reducionismo e determinismo genético<sup>16</sup>.

A confiança no educador para com as mudanças que o ser humano é capaz de alcançar com relação ao seu desenvolvimento, não foi adquirida apenas por meio de uma visão filosófica, mas também por suas experiências no trabalho com crianças em situações bastante desfavoráveis, sejam elas sociais, afetivas ou ainda trazidas por diagnósticos, como descrito em capítulos anteriores. “A vivência de Feuerstein com essas crianças levou-o a acreditar na capacidade de adaptação do

---

<sup>16</sup> De acordo com Penchaszadeh (2002), diretor do Collaborating Center in Community Genetics and Education, da Organização Mundial de Saúde e professor de Pediatria no Albert Einstein College of Medicine, em Nova Iorque, o reducionismo genético é “uma concepção pseudocientífica que afirma que os genes possuem a explicação final para muitas características de organismos vivos, incluindo os humanos” (p.61). Ainda de acordo com o professor, o determinismo genético “denota a ideia de que traços humanos, sob a influência dos genes, são totalmente fixos em sua caracterização fenotípica e pouco afetados por mudanças no ambiente físico e social” (p.61). Dessa forma, ambos os conceitos corroboram com a ideia de que os indivíduos são geneticamente determinados, com poucas ou nenhuma possibilidade de influências do ambiente em seu desenvolvimento global. Essa concepção, bastante em voga nas décadas de 20 e 30, ainda de acordo com o artigo de Penchaszadeh, caiu em descrédito após a II Guerra Mundial, também devido à revelação das atrocidades nazistas. Com a rápida e eficiente evolução da pesquisa genética, além do desenvolvimento do Projeto Genoma Humano, a comunidade científica se instrumentalizou para entender a relação entre os genes e a interação com o ambiente. Entretanto, ainda que mais sutil que no passado, tais descobertas têm levado a um reducionismo e determinismo genético observados frequentemente, dentre outras tantas áreas, na Educação. Por meio de sua teoria, é possível perceber que Feuerstein e sua equipe (1980; 1988; 1996) corroboram com a ideia de “sérios” geneticistas, que, de acordo com Penchaszadeh, são aqueles que “reconhecem que todos os traços humanos resultam de interações complexas e dinâmicas entre a constituição genética e ambiente” e concordam que “as variações reais dos genes explicam apenas uma pequena fração das diferenças humanas em comportamento e saúde” (2002, p.64).

ser humano para sobreviver, mesmo em situações extremamente desfavoráveis” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.27).

Para que se conheça e ainda compreenda a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, faz-se necessário conhecer os principais aspectos dos três sistemas que a compõe, ou seja, as Experiências de Aprendizagem Mediada, corpus deste trabalho, o Programa de Enriquecimento Instrumental e ainda a Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem, que serão brevemente descritos nos itens subsequentes.

Feuerstein valoriza o papel do professor mediador por meio dos construtos da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural ao colocar insistentemente que essa depende diretamente das EAM, onde, além da exposição direta aos estímulos, o professor consegue intencionalmente preparar os educandos para que se beneficiem de todo o processo educativo, buscando sua modificabilidade.

A teoria da MCE terá seu conceito-chave na EAM, sendo o mediador o responsável por todo o processo, e o PEI, sua instrumentação concreta. O mediador definirá os meios, marcará os ritmos e dosará todo o processo modificador: sua presença é imprescindível enquanto autêntico transformador dos estímulos que chegam até o educando (TÉBAR, 2011, p.60).

Mesmo considerando fortemente o desenvolvimento dessa capacidade de auto plasticidade dos sujeitos por meio das EAM, Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) não objetiva com esse trabalho a dependência dos indivíduos para com os mediadores. Ao contrário, essa prática pretende expô-los cada vez mais de maneira independente frente aos elementos de sua cultura, para que, ao aprender a aprender, tornem-se autônomos a ponto de usarem adequadamente estratégias e alcancarem sua modificabilidade.

Atuando como um resultado das EAM, a modificação estrutural não abarca apenas os aspectos cognitivos como elementos dos indivíduos. Mais que isso, ela envolve ainda os outros aspectos pessoais, como a afetividade<sup>17</sup> e a volição,

---

<sup>17</sup> Garcia e Meier (2008, p.191) propõem em sua obra a inclusão de um outro critério de mediação denominado “Mediação da construção do vínculo professor-aluno”. A sugestão se pauta especialmente pela relevância trazida por alunos do Ensino Médio (sujeitos da pesquisa de Mestrado que compõe a obra) que, em suas contribuições durante a pesquisa desenvolvida, evidenciaram o que Feuerstein e sua equipe (1980; 1988; 1996) e outros autores, como FREIRE (1983), já colocaram, ou seja, na educação a relação, o vínculo entre professores e alunos é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, permitindo o envolvimento e motivação dos alunos durante e para o processo. Ainda que não seja uma colocação inteiramente nova, como os próprios autores

superando uma percepção episódica da realidade e garantindo a qualidade da mudança. Dessa forma, a teoria da MCE permanece numa vertente contrária aos construtos teóricos da teoria comportamentalista, favorecendo a capacidade individual para a percepção da necessidade de novas adaptações em um mundo totalmente mutável, em constante movimento.

A modificabilidade ultrapassa o conhecimento formal transmitido pelos sistemas de ensino; refere-se ao uso que a pessoa faz de seus próprios recursos mentais, para antecipar situações, fazer inferências e tomar decisões de modo independente e autônomo. A modificabilidade também não pode ser encarada como mera modificação da quantidade de unidades de informação que se adquire; tampouco é uma evolução na quantidade de atitudes a incorporar. Implica uma modificação de natureza qualitativa (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p.35).

Nesse sentido, Feuerstein caracteriza a modificabilidade pela “permanência, caráter impregnante do todo e centralidade das mudanças que tem lugar” (FEUERSTEIN, 1993, p.3), diferenciando-a das mudanças (que podem ser de ordem maturacional ou biológica ou ainda superficiais e passageiras), que “[...] deixam somente traços mínimos nas suas funções superiores, porque eles (os traços) não se tornam uma parte integrada na sua personalidade ou na capacidade cognitiva estrutural” (FEUERSTEIN, 1997, p.3) e que também ocorrem no desenvolvimento humano. Sua visão, desta forma, torna-se bastante otimista com relação à modificação estrutural dos indivíduos expostos às EAM.

Entretanto, visto as peculiaridades das realidades encontradas na efetivação das EAM, Feuerstein aponta algumas dificuldades nesse processo, que devem ser trazidos ao conhecimento do professor mediador. A colocação de tais barreiras, porém, visa, prioritariamente, alertar os professores mediadores se estiverem frente às situações apontadas para que sejam aplicadas estratégias específicas na busca da modificabilidade e não para que encontre nelas motivos para o conformismo ou determinismo. Dessa forma, Feuerstein adverte para três obstáculos: “a) a etiologia do problema; b) a idade da pessoa; c) a severidade ou gravidade da privação e a intensidade do problema” (TÉBAR, 2001, p.64).

Diante de todas as características descritas a respeito da teoria da MCE, cabe ressaltar finalmente aquelas consideradas como chave, atribuídas por Feuerstein, para considerar que a modificabilidade ocorrida no indivíduo foi realmente estrutural:

1. Permanência, isto é, duração das mudanças cognitivas ao longo do tempo e do espaço.
2. Expansão ou processo de difusão, na qual as mudanças parciais chegam a afetar o todo.
3. Centralidade ou autonomia, para a conservação e a natureza autorreguladora da modificabilidade (TÉBAR, 2011, p. 65).

Assim, a modificabilidade proposta na teoria desenvolvida por Feuerstein e seus colaboradores (1980; 1998; 2010; 2012), pretende tornar princípio básico a crença na transformação, a possibilidade de modificação, independente de quaisquer diagnósticos ou rótulos adquiridos pelos indivíduos na busca da aprendizagem e desenvolvimento humano.

### 2.2.3 Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)

Numa abordagem com diversos apontamentos construtivistas, o PEI consiste basicamente num programa de desenvolvimento das capacidades do sujeito a fim de que se identifique e desenvolva suas funções cognitivas deficientes. Ele recebe o nome *instrumental* “[...] porque não se relaciona a uma habilidade específica ou a conteúdos de uma área do conhecimento. Ele é em si mesmo um processo de pensar” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 99).

Para o início do trabalho com o Programa, a teoria sugere que a idade ideal é a de nove ou dez anos. Desta forma, e por conter especificidades que não perpassam o cotidiano das salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental, onde estão os sujeitos desta pesquisa, o PEI não será utilizado durante o desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, para que se compreenda melhor a dinâmica das experiências de aprendizagem mediada e as atitudes de um professor mediador, faz-se necessário conhecer os princípios do PEI.

Ao buscar atingir as funções cognitivas deficientes, o trabalho com o PEI envolve especialmente aqueles indivíduos que passaram por privações culturais<sup>18</sup> significativas ou ainda portadores de deficiência cognitiva. Trabalhando em

---

<sup>18</sup> Este construto será desenvolvido no subcapítulo 2.2.5.

pequenos grupos, o professor inicia o trabalho com conteúdos mais simples, mais concretos e que exigem menos habilidades cognitivas, e vai aumentando a complexidade das tarefas, que vão se tornando cada vez mais abstratas. Esses conteúdos não apresentam relação direta com os conteúdos trabalhados em sala de aula nas escolas, facilitando que experiências de fracasso escolar não se tornem um impedimento psicológico durante sua aplicação e evitando lembranças de insucesso.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi elaborado um material próprio, capaz de atender as necessidades para sua aplicação dentro da proposta de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) de sempre partilhar com os grupos as aprendizagens mediadas. Assim, as mediações diferem das intervenções onde os professores agem diretamente no desenvolvimento da aprendizagem e não permitem assim o desenvolvimento da autonomia. Aqui, o indivíduo desenvolve o trabalho buscando descobertas e construindo seu aprendizado.

Nesta perspectiva, o programa considera seis objetivos: corrigir as funções cognitivas deficientes em todos os níveis; adquirir conceitos básicos, vocabulário e operações mentais; desenvolver a motivação intrínseca (pela formação de hábitos ou ainda de necessidades internas); criar um certo nível de pensamento reflexivo ou insight; desenvolver a auto percepção do indivíduo; mudar o papel do mediado de receptor passivo e reprodutor de dados para o de gerador de novas informações (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 100; TÉBAR, 2011, p.88). Para este trabalho são aplicados quatorze instrumentos, que devem ser utilizados por centros autorizados pelo ICELP.

#### 2.2.4 Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem - (LPAD)

A partir da constatação quanto à capacidade de modificabilidade dos indivíduos, o trabalho de mediadores da aprendizagem, quando em instituições formais de educação (uma vez que a mediação acontece em diferentes ambientes e com mediadores também advindos de variadas situações, como os próprios pais e irmãos) investe esforços para que possam desenvolver suas capacidades. Por meio das EAM os indivíduos são mediados para o autoconhecimento e superação de estruturas mentais que até então se mostravam rígidas frente à sua modificação. Goulart (2003) traz a explicação feuersteiniana para essa situação:



(Feuerstein) Afirma ainda que embora a manifestação dessas estruturas concorra para um comportamento muitas vezes rígido e inflexível por parte dos indivíduos que a manifestam, não deve ser entendida como uma característica geral no conjunto de sua personalidade, mas sim, como função cognitiva que pode e deve ser melhorada (GOULART, 2003, p. 82).

Frente a essa constatação, Feuerstein (1993) traz um instrumento de avaliação, o LPAD, capaz de dar suporte a mediadores e que possibilita identificar, não apenas as funções cognitivas<sup>19</sup> que não estão operando adequadamente, ou seja, deficientes, mas especialmente a propensão desse indivíduo para a modificabilidade. Para tal, foram estabelecidas três etapas da avaliação: o pré-teste, a aprendizagem mediada e o pós-teste. Na primeira etapa são verificadas as atitudes do sujeito para com a situação ao qual foi submetido, suas reações e performance. Na sequência o sujeito é submetido a experiências de aprendizagem mediada, estrategicamente utilizadas para sua modificação frente ao resultado da primeira etapa. Por fim, o sujeito deverá utilizar o aprendizado adquirido.

Ao considerar as funções cognitivas como elementos fundamentais da avaliação, ou ainda, “[...] elementos básicos da inteligência e que constituem o suporte do ato mental<sup>20</sup>” (GOULART, 2003, p.84), foi elaborada uma lista com aquelas que podem se manifestar de maneira deficiente durante uma ou mais fases deste ato, ou seja, na fase de entrada (input), de elaboração e/ou na fase de término (output), trazidas na sequência, de acordo com Goulart (2003).

- Funções cognitivas referentes à fase de entrada (referentes à recepção das informações pelo indivíduo): percepção superficial e confusa; comportamento impulsivo; vocabulário deficiente de conceitos; deficiência na orientação espaço-temporal; percepção deficiente da constância e permanência dos objetos; prejuízo na capacidade de precisão e exatidão para recorrer a dados; dificuldade de tratar com duas ou mais fontes de informação.
- Funções cognitivas referentes à fase de elaboração (elementos que dificultam a utilização das informações pelo indivíduo): dificuldade para perceber e definir o problema; dificuldade em distinguir dados relevantes de irrelevantes; ausência de conduta comparativa espontânea; estreitamento do campo mental; percepção episódica da realidade; falta de raciocínio lógico; dificuldade em interiorizar o próprio

<sup>19</sup> “[...] funções cognitivas são estruturas psicológicas e mentais interiorizadas que possuem elementos estáticos (biológicos) e dinâmicos (necessidades, capacidades) que nos permitem melhorar uma conduta” (GOULART, 2003, p. 84). Essas funções constituem o ato mental.

<sup>20</sup> “[...] é o resultado de uma ou mais funções cognitivas visando um dado objetivo” (GOULART, 2003, p.85).

comportamento; deficiência de pensamento hipotético e inferencial; não estabelecimento de estratégias para verificar hipóteses; dificuldade em planejar sua conduta; dificuldade em elaborar categorias cognitivas; dificuldade para estabelecer relações virtuais.

- Funções cognitivas de saída – *output* (responsáveis pela comunicação ineficaz, pela dificuldade em expressar de forma adequada as percepções e elaborações realizadas): percepção e/ou comunicação egocêntrica; dificuldade na projeção de relações virtuais; bloqueio na comunicação das respostas; respostas por ensaio e erro; carência de instrumentos verbais adequados; falta de precisão e exatidão ao comunicar as respostas; transporte visual inadequado; conduta impulsiva (que pode impedir ou dificultar qualquer uma das três etapas).

Para a utilização da LPAD, foi elaborado ainda um modelo conceitual do ato mental denominado como Mapa Cognitivo. Não se trata de um mapa topográfico em seu sentido, mas sim como um orientador, utilizado para localizar pontos específicos de dificuldade e ainda para guiar a produção de alternativas para superá-los. Nele, há sete parâmetros (conteúdo, modalidade, operação, fase, níveis de complexidade, nível de abstração e nível de eficiência) destinados a refletir a respeito das dimensões cognitivas, as quais alteram e requerem uma avaliação cuidadosa tanto durante a produção como na avaliação das alterações (FEUERSTEIN, *et al.*, 1981).

O LPAD, além do instrumento de mapeamento cognitivo difere de outros instrumentos psicopedagógicos avaliativos, especialmente em quatro situações, ou seja, mudança do foco no produto para orientação do processo, colocando o avaliador também como mediador; a modificação na estrutura do teste e ainda na interpretação dos resultados (FEUERSTEIN, *et al.*, 1981).

*The assessment of learning potential differs that of standardized psychometric techniques in a number of significant ways. The primary difference lies in the conceptual foundations upon which the assessment is based. In place of the static goals generated by conventional psychometric theory and techniques which determine the nature and structure of its measuring instruments, the LPDA and its theoretical framework, the cognitive map, generate dynamic goals which reflect the underlying dimensions of the adaptive processes involved in intelligent activities. In terms of the actual techniques employed, the central purpose is again very different<sup>21</sup> (FEUERSTEIN, *et al.*, 1981, p. 201).*

---

<sup>21</sup> A avaliação do potencial de aprendizagem difere de técnicas psicométricas padronizadas em vários aspectos significativos. A principal diferença está nas bases conceituais sobre as quais se baseou a avaliação. No lugar das metas estáticas geradas pela teoria psicométrica convencional e técnicas que determinam a natureza ea estrutura de seus instrumentos de medição, a LPDA e seu quadro teórico,

A partir daí, a efetivação dos instrumentos apresentados acontece por meio das Experiências de Aprendizagem Mediada, permitindo que funções cognitivas que não haviam recebido mediação ou que essas fossem insuficientes, possam ser utilizadas constantemente, assim como atitudes que antes não existiam.

#### 2.2.5 Ambientes Modificantes

A equipe de Reuven Feuerstein trabalha constantemente nos elementos constitutivos de sua Teoria, sendo esta característica relatada em diversos trabalhos. Sendo assim, a maior parte dos elementos de seu legado está disponibilizada de forma completa em materiais digitais, físicos ou ainda em palestras e cursos em diversas partes do mundo. Contudo, o material que diz respeito à “Teoria dos Ambientes Modificantes” está em desenvolvimento, o que pode justificar a dificuldade em encontrar pesquisas especificamente a respeito dessa temática.

Ainda que durante a utilização dos instrumentos do PEI os ambientes modificantes sejam intencionalmente utilizados por volta de quatro horas semanais, na escola, é possível que os professores, regentes ou não, planejem os ambientes em que trabalharão com os educandos, com os princípios dos Ambientes Modificantes utilizados no PEI.

Garcia e Meier (2008) apresentam os quatro principais aspectos relacionados a esse sistema. Os autores indicam que, segundo a teoria feuersteiniana, um ambiente de aprendizagem que favorece a modificabilidade dos sujeitos aos quais se dispõe a trabalhar deve estar permeado de respeito à individualidade e ainda permitir que haja igualdade no acesso a recursos e às oportunidades que se estabelecerem.

Outra questão abordada é o que diz respeito às responsabilidades que os indivíduos devem receber de modo a cumprir cada uma delas. O mediador proporciona estratégias para que se adaptem ao que lhes cabe, sendo de responsabilidade de cada um ou até mesmo do grupo. Um ambiente modificante é capaz ainda de estimular os sujeitos que dele pertencem para novos conhecimentos

---

o mapa cognitivo gera objetivos dinâmicos que refletem as dimensões subjacentes aos processos adaptativos envolvidos nas atividades. Com relação às técnicas utilizadas, a finalidade principal é novamente muito diferente. (Tradução da autora)

“(...) produzindo uma tensão positiva entre o que se sabe e o que se precisa ainda aprender” (GARCIA; MEIER, 2008, p.176).

Em nossas escolas, é comum que professores, especialmente da Educação Infantil e séries iniciais, preocupem-se com a ambientalização da sala de aula, muitas vezes sem o compromisso com a construção do conhecimento por parte daqueles que constituirão essencialmente esse lugar. Uma sala de aula com personagens comerciais infantis em sua decoração, por exemplo, pode estar aparentemente preparado para o trabalho com as crianças, mas o estímulo para a produção de conhecimentos ou ainda a valorização das produções realizadas estão em segundo plano, além de suscitar a discussão a respeito do uso de estereótipos, não abordada neste trabalho.

O ambiente de aprendizagem, ao invés de estar permeado pela superficialidade ou ainda do gosto do professor, pode e deve contribuir para que os sujeitos que dele usufruem diariamente atribuam significado e, de fato, este se constitua como um ambiente educativo, provocativo, e não apenas decorativo.

Um ambiente modificador exige do estudante, de forma sistemática, modificações cognitivas, afetivas e sociais. Essas exigências são planejadas a partir de onde o aluno está e crescem a partir da melhoria de seu desempenho diante de tarefas cognitivamente desafiadoras (CRUZ, 2007, p.47).

Por fim, o ambiente educativo ainda propicia o respeito às diferenças entre os indivíduos, considerando as formas com que cada um recebe informações ou instruções. Essa prática fatalmente dispensa a padronização das ações e permite mediar tanto o grupo todo como os sujeitos em sua individualidade.

Barbosa, Farah e Carlberg (2007) afirmam que o ambiente construído ou instituído com intenções educativas, considerando não apenas a sala de aula, mas ainda outros espaços que compõem a arquitetura da escola, como pátios, refeitório ou ainda biblioteca, estimulam todo o processo de aprendizagem, incluindo as relações interpessoais, também essenciais e que são colocadas pela teoria feuersteiniana.

[...] não se caracteriza por ser um agrupamento de elementos reunidos sem uma intenção, e sim por ser uma organização na qual elementos são escolhidos, cuidadosamente, para atenderem a determinados objetivos do processo de aprendizagem (BARBOSA; FARAH; CARLBERG, 2007, p.35).

A contemporaneidade mostra que a facilidade no acesso a diferentes materiais, lugares ou informações tem permitido que qualquer pessoa transite constantemente por diferentes ambientes e acabe exercendo forte influência sobre os sujeitos. Em tais ambientes, os elementos e o clima dispostos são estrategicamente colocados com objetivos específicos a serem atingidos, muitas vezes percebidos apenas com um olhar mais cuidadoso. Na educação e em busca da construção da aprendizagem, é possível que os educadores também se utilizem de estratégias e de comportamentos para que consigam atingir seus objetivos, utilizando-se como um dos instrumentos a constituição de um ambiente educativo e, mais ainda, capaz de potencializar a modificabilidade.

#### 2.2.6 Experiências de Aprendizagem Mediada - (EAM)

Ao contatar tanto com conteúdos produzidos por Reuven Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) e com escritos de seus colaboradores e seguidores durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi claramente identificado que as questões relacionadas às Experiências de Aprendizagem Mediada são as que tomam maior parte das exposições teóricas dentro da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Isto porque as experiências de mediação da aprendizagem evidenciam a qualidade das interações, sendo a base para que os indivíduos alcancem sua modificabilidade. Além disso, a exposição a elas permite que o indivíduo se desenvolva cada vez mais, adapte-se a situações e meios adversos e ainda supere determinismos e possíveis privações culturais, como coloca Beyer (1996, p.90):

Quanto mais uma criança usufruir da mediação de aprendizagem, tão mais rico será o desenvolvimento intelectual advindo da interação direta ao meio. [...] Nesse conceito encontra-se latente o pressuposto do autor de que o indivíduo pode se adaptar ao meio físico e social em decorrência da mediação adequada da aprendizagem.

Diferentemente das exposições constantes as quais os sujeitos são colocados frente a estímulos, as experiências mediadas têm propósitos claros e específicos, dinâmicas próprias de atuação por parte dos mediadores com relação às necessidades dos educandos. Assim, a qualidade das relações está diretamente relacionada com a promoção do desenvolvimento das capacidades cognitivas, sendo fundamental na sua modificabilidade.

Em virtude dessa experiência de aprendizagem mediada, a criança pode adquirir condutas apropriadas, aprendizagens, operações mentais, estratégias, significados, etc., que modificam constantemente sua estrutura cognitiva para responder, de forma adequada, aos estímulos intencionais do mediador (TÉBAR, 2011, p. 81).

Sendo assim, para que se caracterize uma ação educativa como uma experiência de aprendizagem mediada na concepção da teoria de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), faz-se necessária a identificação de determinados critérios como a intencionalidade, a reciprocidade e a transcendência, considerados critérios-chave no ato mediativo.

Diferentemente do modelo Behaviorista, principal abordagem no período em que Feuerstein elaborou as bases de sua teoria e predominante nas discussões e pesquisas da área, a Mediação da Aprendizagem, colocada na TMCE, considera fundamentalmente os processos internos da mente, as reflexões e elaboração de respostas como resultado desse processo, além de toda a estruturação do mesmo.

Ao avaliar como fundamental a teoria piagetiana, Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) foi além, especialmente por priorizar a participação intencional de mediadores na construção do aprendizado e desenvolvimento da criança. Desta forma, ele imprime um diferencial em sua teoria com relação à exposição direta aos estímulos, ou seja,

Embora considere que ambas as aprendizagens sejam necessárias para o pleno desenvolvimento do ser humano, Feuerstein acredita que a aprendizagem por exposição direta aos estímulos pode ser enriquecida pela mediação, que parte da interação da pessoa com o mundo, tornando-a mais receptiva para o que ocorre ao seu redor (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO; 2004, p. 41).

Nessa perspectiva, o processo de ensino para a aprendizagem parte do princípio da interação intencional, planejada e organizada a partir e para o outro. Assim, a garantia de qualidade nas interações interpessoais vem de propósitos claros e estruturados, evidenciando cada um dos aspectos da relação. Esses aspectos se referem: à pessoa com a qual se tem a intenção de mediar (na escola, o educando); o propósito dessa relação; como fazê-la; e, por fim, à pessoa responsável diretamente por esse processo - o professor mediador.

Para essa metodologia de trabalho no ambiente da escola, é considerada a relevância do trabalho do professor enquanto o profissional responsável diretamente pela aprendizagem dos educandos. Dessa forma, a filosofia adotada pela escola,

enquanto instituição educativa, e o trabalho da coordenação pedagógica com a equipe de docentes, considerando sua posição enquanto norteadores de todo o trabalho desenvolvido, são aspectos essenciais para o desenvolvimento do trabalho do professor mediador.

Partindo deste princípio, encontra-se na mediação da aprendizagem um caminho bastante estruturado a fim de alcançar a modificabilidade cognitiva estrutural dos educandos em consonância com ricas trocas sociais. Sendo assim, esse trabalho possui critérios específicos, colocados por Feuerstein (1991) e apresentados na sequência.

#### 2.2.6.1 Critérios de mediação da aprendizagem

As situações de mediação de aprendizagem, envolvendo as atitudes e postura do mediador, são consideradas como tal quando identificados critérios específicos. Tais critérios são colocados e estruturados num conjunto de doze elementos capazes de dar suporte à ação do professor frente ao processo de aprendizagem do(s) educando(s).

Enquanto mediador no processo de aprendizagem, o professor “[...] é orientador, guia, indagador que traduz os problemas em questões e ilumina o caminho quando ele se torna escuro” (TÉBAR, 2011, p. 93). Com esse intuito, são descritos a seguir cada um dos doze critérios colocados por Feuerstein (1991), sendo os três primeiros e o décimo considerados universais, ou seja, aplicados em quaisquer culturas. Os demais, ainda que extremamente relevantes no processo de mediação da aprendizagem, podem sofrer alterações regionais ou ainda não seguir criteriosamente uma ordem de relevância que seja a mesma em que são apresentados.

##### 1. Mediação da intencionalidade e reciprocidade

O primeiro critério colocado por Feuerstein (1991) para as ações mediadas diz respeito especialmente à interatividade do professor com o educando e sua cumplicidade, numa ação que proporciona o envolvimento contínuo: tanto o querer de ambas as partes envolvidas, como com o próprio objeto de conhecimento.

Sendo imprescindível para uma experiência de aprendizagem mediada, a intencionalidade do ato do mediador é condição primeira para uma atitude que visa a



modificabilidade. O preparo das ações educativas pelo professor acontece de forma a pensar e envolver o ato educativo como um todo, permitindo inclusive (e não menos importante) que os próprios estudantes conheçam tais intenções e possam compartilhar das mesmas durante toda sua ação. Essa é capaz de promover a motivação para o engajamento no processo. Essa é uma conquista fundamental do mediador e um desafio capaz de favorecer que essa interação se fortaleça e se transforme em mediação.

A mediação da intencionalidade pode ser percebida especialmente quando o professor se utiliza do planejamento das aulas para a estruturação de ações que serão desenvolvidas utilizando recursos que possibilitam alcançar os objetivos colocados para um determinado momento da aprendizagem. No primeiro ano do Ensino Fundamental essa ação pode acontecer, por exemplo, no trabalho com a adição e composição/decomposição dos números: O professor estabelece inicialmente qual sua intenção em trabalhar a adição com as crianças e reconhece seus conhecimentos prévios. A partir daí, planeja quais as melhores estratégias para que aquela determinada turma possa alcançar a aprendizagem, como o jogo “Máquina da adição”<sup>22</sup>. Ele pensará ainda quais outros conteúdos, até mesmo de outras áreas, estão sendo trabalhados no desenvolvimento de tais estratégias a fim de melhor explorá-los durante o trabalho. Alguns questionamentos pertinentes para o desenvolvimento deste critério de mediação: “Por que você fez dessa forma?”; “Todos estão de acordo com o que foi apresentado? Por que sim/não?”.

Essa perspectiva convida constantemente os mediadores a refletirem não apenas sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento cognitivo, onde se percebe que é bastante clara a necessidade de apropriação das teorias básicas que compõe o saber educacional. Mais ainda, faz-se necessário o fortalecimento do ponto chave para a intervenção, ou seja, a motivação. Ainda que enfatize os aspectos cognitivos, a teoria “[...] reforça que não devemos esquecer os aspectos motivacionais afetivos, que desempenham também um papel fundamental para se

---

<sup>22</sup> No jogo da máquina da adição, uma caixa de sapato encapada e com uma divisória furada dentro dela ao meio é utilizada para que sejam colocadas tampinhas de garrafa de refrigerante. Após colocadas sete tampinhas, por exemplo, fecha-se a tampa da caixa, a criança balança de um lado para o outro e, antes de abrir, o grupo levanta hipóteses das quantidades de tampinhas que ficaram de cada lado. Com a mediação do professor, construirão diversas possibilidades de decomposição do número sete, ou seja, uma adição de quantidades que resulta em sete unidades. As crianças verificarão quantas tampinhas ficaram de cada lado da divisória e confirmarão ou não suas hipóteses.

obter sucesso em qualquer adaptação” (SOUZA, DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 32).

Esclarecer os objetivos, desde o processo de planejamento, passando pela partilha das finalidades das estratégias escolhidas para a experiência mediada em si, favorece que a criança seja levada à consciência de seus atos e a uma provável resposta positiva. Para isso, os princípios norteadores da Mediação da Aprendizagem propõem que a participação do professor não se limite à elaboração dos materiais metodológicos e da seleção dos conhecimentos científicos que estarão envolvidos. Tais princípios corroboram com Bronfenbrenner (1996), para qual o desenvolvimento está diretamente relacionado com o engajamento em uma atividade; com uma interação que ocorre com periodicidade e por tempo prolongado; com o gradativo crescimento no grau de complexidade das atividades propostas; com a reciprocidade entre as pessoas envolvidas no processo e quem as rodeiam; e ainda com a motivação da atenção por meio das pessoas e objetos.

## 2. Mediação da transcendência

Para que a aprendizagem se concretize em bases sólidas e não apenas para utilização momentânea de conhecimentos, faz-se necessário que transcenda o momento presente e supere os limites imediatos, que seja estrutural. É assim que o professor-mediador atua sobre as EAM, permitindo conscientemente que os indivíduos recorram a generalizações que possibilitam a ampliação do seu repertório. Estabelecer relações com aspectos que vão além do momento atual estimula o planejamento, a projeção do futuro e conseqüentemente a abstração.

Nessa perspectiva, é possível que o educando verifique como ele aprende, conhecendo seus próprios caminhos para a aprendizagem de forma consciente. Especificamente este critério de mediação é capaz de “auxiliar o aluno a desenvolver metacognição para que seja possível, a partir do trabalho, da reflexão e da interação com o objeto de aprendizagem a generalização e abstração, objetivando a construção de novos conceitos a partir daqueles iniciais” (MEIER, 2004, p.39).

Um exemplo dessa mediação é quando, no primeiro ano do Ensino Fundamental, o professor mediador está trabalhando com a construção da escrita e parte do nome de cada criança, transcendendo para a construção e reconhecimento da identidade por meio da história da escolha do nome de cada um. Devido à

qualidade na interação, essa estratégia, que pode envolver também os familiares, permite que o professor mediador auxilie a criança a interagir com seu passado e ainda com seu futuro, colocando as necessidades cotidianas que exijam a aplicação deste conhecimento. Alguns exemplos de questionamentos que envolvem esse critério de mediação: “Existem outras opções? Qual considera melhor?”; “Qual a consequência dessa atitude?”; “Que outras situações esse conhecimento está presente?”;

Quando, ao contrário, o trabalho do professor privilegia a repetição e a memória, limita-se à aplicabilidade do que é trabalhado, reforçando um ensino fragmentado e distante da realidade que transcende os muros da escola.

### 3. Mediação do significado

As aprendizagens decorrentes das EAM são carregadas de significação, uma vez que as situações de aprendizagem são estruturadas cuidadosamente pelo mediador e permitem a construção de conceitos por parte das próprias crianças. Essa prática das crianças, decorrente da atribuição de significados a partir da contextualização dos conteúdos trabalhados, é considerada pelo mediador como um meio para atingir a aprendizagem.

A significação se relaciona diretamente com os critérios de mediação anteriores, sendo capaz de aumentar a motivação pela descoberta e consequentemente pelo aprendizado. Essas descobertas se tornam expressivas a partir da relação estabelecida com a própria cultura em que o indivíduo está inserido, e por isso não ocorre apenas no contexto escolar, mas em muitos momentos do convívio da criança com pessoas mais experientes, tanto no âmbito individual como no coletivo.

Pode-se perceber a aplicação do terceiro critério de mediação quando, no primeiro ano, o professor explora o conceito de localização no espaço por meio do trabalho com a sala de aula e outros espaços da própria escola. Com jogos, construção e utilização de mapas e maquetes, além de outras estratégias, o professor permite que as crianças construam conceitos mais abstratos e ainda explorem as finalidades deste trabalho. Exemplos de questionamentos que podem ser realizados para o desenvolvimento deste critério de mediação: “Vocês já viram esse assunto? Onde? O que falavam sobre ele? E vocês, o que acham?”; “Onde poderíamos utilizar esse conhecimento, se estivéssemos...? Poderíamos utilizá-lo

em outro lugar?"; "O que essa descoberta pode esclarecer?"; "Como seria essa ciência sem esse conhecimento? Em que isso acarreta em nossa vida?".

Todo o sistema de crenças da comunidade em que o indivíduo está inserido se torna instrumento para que se atribua significados aos conteúdos, para sua contextualização concreta, sendo que alguns conteúdos serão mais significativos para uma determinada cultura que outros. A transmissão cultural, nessa perspectiva, tem relação direta com a aprendizagem, que estabelece conexões por meio de uma dinâmica rica em movimento, em contrapartida com os processos mecânicos e estáticos bastante comuns nas salas de aula tradicionais.

#### 4. Mediação do sentimento de competência

Não é difícil perceber quão próximo está o sentimento da criança com relação ao que ela é capaz de alcançar, ou seja, a crença em seu potencial por meio do desenvolvimento do seu aprendizado. Desta forma, a confiança do professor com relação às possibilidades de modificação dos estudantes (no sentido feuersteniano) se torna essencial no processo de aprendizagem da criança. A partir do momento em que, por meio da mediação incentivadora do professor, a criança evidencia os resultados positivos, ela se vê capaz de realizar determinadas tarefas que antes não conseguia, concentrará esforços para desenvolvê-la bem e se empenhará em novas conquistas.

Apresentando-se como um espaço privilegiado para a construção da identidade das crianças, onde as relações sociais favorecem a afirmação e negação de apreciações a respeito de si (SENOS; DINIZ, 1998), a escola ainda traz a figura do professor como ponto fundamental na construção do autoconceito<sup>23</sup>. Suas ações, nesse sentido, podem refletir diretamente no rendimento escolar das crianças.

Entretanto, o processo de mediação traz a possibilidade do mediado usar a persistência ao invés da desistência, especialmente quando se percebe capaz de desenvolver as tarefas propostas. Esse **sentimento** de competência terá um efeito direto na ação, diferentemente da competência por si só, que não envolve a consciência e crença do indivíduo sobre suas próprias potencialidades.

---

<sup>23</sup> O autoconceito é considerado aqui como um constituinte de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, abrangendo todo um sistema de representações avaliativas a respeito do *self*. (HARTER, 1999). Desta forma, percebe-se que a influência de tais representações está diretamente relacionada aos sentimentos do sujeito a respeito de si e suas atitudes.

Para que aconteça a mediação do sentimento de competência é imprescindível que todo o processo educativo esteja permeado de possibilidades para sua construção, envolvendo-a desde o planejamento, perpassando até mesmo no momento da avaliação. Ao contrário dos sistemas avaliativos tradicionais, focados na devolutiva do que o estudante não consegue, a atuação do mediador permite a interpretação dos resultados da criança ao reforçar todo o processo. Nessa dinâmica o professor acaba não atribuindo o sucesso do educando ao acaso, mas às competências desenvolvidas. Da mesma forma, ele colabora com o mediado para que se conscientize de cada ação do processo e perceba que o sucesso em uma determinada tarefa não garante necessariamente o sucesso em outra, exigindo novamente os esforços despendidos.

O professor mediador garante a aplicação deste critério de mediação quando no desenvolvimento de uma atividade de escrita, por exemplo, que exige competências já exploradas em um momento anterior, exalta o progresso obtido e faz uma relação com o próprio desempenho da criança nas situações passadas e presente. As conquistas durante a produção espontânea, ou seja, sem cópia de modelos, também são ressaltadas, uma vez que o desenvolvimento de outras atividades similares de produção dependerá da motivação intrínseca.

##### 5. Mediação da regulação e controle do comportamento

Na prática educativa em sala de aula é comum perceber a busca dos professores pelo controle sobre o comportamento dos estudantes ou o desejo de que eles mesmos possam agir com autonomia. Sendo assim, são muitas as considerações a respeito desse tema na educação, especialmente frente à complexidade de fatores com o qual se relaciona.

A multiplicidade de influências que incide sobre os educandos para determinar o controle ou não do seu comportamento frente às diversas situações em que estão inseridos na escola deve ser considerada para reflexões sobre essa questão. Entende-se que no espaço da escola, as influências que os estudantes estão submetidos não são unidirecionais e passivas. Ao contrário, seu comportamento é resultado das interações sociais nas diferentes instituições em que se relaciona, como a família, a comunidade a qual pertence ou ainda a própria escola, assim como aos instrumentos a que teve acesso.

Essa perspectiva permite fazer uma aproximação com o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996), que concebe a ecologia do desenvolvimento humano como a interação de um indivíduo ativo em desenvolvimento e os ambientes imediatos que a pessoa vive (microssistema). Segundo o autor, esse processo é afetado ainda pelas conexões entre os ambientes mais amplos em que está inserida e participa diretamente (mesossistema) e os outros que não há participação imediata, mas que ocorrem eventos conjunturais que também a afetam (exossistema), além dos contextos mais amplos aos quais esses ambientes pertencem (macrossistema).

Neste sentido, compreender o comportamento dos estudantes em sala de aula necessita considerar também os diversos espaços sociais e de relacionamento, fomentando uma leitura que transcende o espaço escolar e as interpretações que partem de apenas uma dimensão sobre o tema.

Ainda que para esta pesquisa o foco seja sobre a atuação do professor com a criança, não são desconsideradas as mediações que acontecem além dos muros da escola. Ao contrário, Feuerstein (1991) reforça a relevância dos processos mediados em diversas esferas de relacionamento, especialmente o familiar.

Ao focar na interação docente com os educandos, a Mediação da Aprendizagem procura evidenciar a importância do trabalho do professor no desenvolvimento da autonomia do seu educando para as decisões que afetam diretamente o comportamento deles.

O aluno é capaz de ter consciência do funcionamento de seu processo cognitivo e compreender quais as estratégias que devem ser colocadas em prática nas atividades escolares. [...] A tomada de consciência da cognição – o controle do processo de aprendizagem – supõe a capacidade do aluno em realizar operações mentais adequadas [...] (CAMARGO, 2004, p.132).

Dessa forma, a mediação acontece não apenas com relação ao aprendizado dos conteúdos, mas ainda para o desenvolvimento da consciência durante a aprendizagem, enfatizando o processo como um todo. Essa atitude visa possibilitar que a criança conheça onde está errando ou tendo sucesso, adequando seu comportamento frente às atividades propostas e controlando sua impulsividade (esse controle diz respeito não apenas aos excessos, mas ainda à inibição, que também não permite o melhor aproveitamento durante as atividades desenvolvidas).

A possibilidade dessas descobertas pela criança remete a uma reflexão a respeito da mediação docente no “aprender a ensinar e ensinar a aprender”. Nas

conversas entre professores, grande parte dos comentários a respeito do insucesso dos estudantes frente ao processo de aprendizagem é atribuída a fatores comportamentais. Assim, faz-se necessário uma discussão a respeito das práticas docentes a fim de que os estudantes adquiram autonomia para aprender, contribuindo com seu autoconhecimento no que diz respeito às suas capacidades cognitivas e emocionais.

Sendo fundamental ao auxiliar os educandos na busca pelo equilíbrio, na regulação das emoções, a presença dos professores nesse processo se faz indispensável. Oatley e Jenkins (1998, p.228) afirmam que

Pensar na regulação das emoções como um acontecimento inteiramente interno seria um erro [...], um dos fatores mais importantes ao ajudar as crianças e os adultos a manterem um equilíbrio emocional é a presença de pessoas cooperantes nas suas vidas.

A dimensão do afeto nesta perspectiva adentra as salas de aula e, de acordo com a interferência docente, produzindo e aumentando o interesse para com o aprendizado e para a busca de um maior domínio das capacidades cognitivas e consequentemente emocionais.

Ao ensinar um jogo, por exemplo, o professor mediador não apresenta às crianças apenas as regras. Além delas, ele se atenta a ensinar as estratégias de cada jogada, necessárias ao desenvolvimento do raciocínio da criança, além do porquê das regras estabelecidas. Num jogo de damas, o professor mediador ensina a criança a pensar nas possibilidades de reação do adversário (movimentar uma determinada peça), ou ainda, nas possibilidades de jogadas futuras ao mexer essa pedra. Por meio dessa atitude, o mediador leva o mediado a evitar uma ação impulsiva e que não favorece o desenvolvimento do raciocínio, que exige calma, organização e reflexão por parte da criança. Perguntas como “Por que acreditam que erraram?”; “O que poderia ser feito para que isso não mais acontecesse?”; “O que é ideal fazer frente a essa situação?”; “De que forma poderiam realizar esta tarefa de maneira a serem mais reflexivos?”, são exemplos de questionamentos para o desenvolvimento deste critério de mediação.

## 6. Mediação da conduta compartilhada



O sexto critério trazido por meio da Mediação da Aprendizagem se refere ao trabalho coletivo do processo educativo, simultaneamente com a preocupação de esses mesmos fundamentos teóricos considerarem as especificidades dos estudantes durante todo o processo.

Por meio da mediação compartilhada o conhecimento pode ser construído de forma sólida e colaborativa, ou seja, utilizando-se da cooperação uns com os outros tanto entre as crianças como entre elas e professor. Durante o compartilhamento entre o grupo, o professor fortalece sua atuação mediadora e permite que os estudantes evoluam conscientemente em suas construções. Além desse aspecto, o professor tem a possibilidade de verificar a forma de pensar das crianças, favorecendo diretamente o processo avaliativo.

A construção da aprendizagem por meio da mediação onde o diálogo entre os pares é favorecido implica necessariamente em mudanças pontuais na tradicional metodologia docente, diferenciando-a daquela que apenas impõe. Impreterivelmente o professor faz parte dessa dinâmica. Ele é capaz de compartilhar raciocínios, a maneira de pensar e ainda os objetivos traçados para as atividades propostas, admitindo que os estudantes aprendam a raciocinar de maneiras diferentes e abram possibilidades para seu desenvolvimento cognitivo.

Ao admitir que o outro faça parte do processo de construção do pensamento, o educando, ou mesmo o professor, pode se colocar no lugar de seus pares, abrindo a possibilidade de aproximação entre eles. Dessa forma, as discussões reflexivas são intensificadas pelo professor, que tem mais uma vez o papel indispensável de mediador nessa relação, especialmente para que aprendam a discutir, tendo a escuta e o respeito ao posicionamento alheio como principais elementos.

O ensino de jogos, como já foi citado, pode ser melhor compreendido quando o mediador ensina os participantes a raciocinarem para a obtenção dos resultados, ou seja, compartilha das estratégias utilizadas durante o jogo com o aprendiz. Ao verbalizar a antecipação de jogadas, o professor está mostrando à criança as maneiras de pensar durante o jogo e ela mesma poderá construir novas estratégias a partir daquelas. Perguntas como “Alguém resolveu esse problema de uma maneira diferente?”; “Essa resolução é aceitável?”; “Dentre as maneiras apresentadas, qual consideram a mais adequada para este caso?”; “Qual a vantagem de cada uma delas?”; “Por que essas estratégias são diferentes e chegaram num mesmo

resultado?"; "Qual a diferença entre essas respostas?", são exemplos de questionamentos que fazem parte do repertório do professor mediador.

Para Bronfenbrenner (1996), na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), o desenvolvimento ocorre de forma processual, com a interação recíproca de uma pessoa em determinado contexto e, com o passar do tempo, vai se tornando cada vez mais complexa, conforme descrito anteriormente. Na concepção concreta e materializada da interação com outros é que se constitui o desenvolvimento do ser humano.

A criança, ao crescer e se desenvolver, leva consigo suas marcas, experiências, aprendizagens, construindo sua história enquanto ser socioambiental, reconhecendo os valores afetivos, emocionais, cognitivos e espirituais, independente de sua identidade de gênero, etnia e classe social. Dessa forma, a interação entre o indivíduo (ser em desenvolvimento) e as outras pessoas, nos diferentes contextos, é reconhecida como um fator significativo para o desenvolvimento humano.

Percebe-se aqui que a presença de outra pessoa é imprescindível para o desenvolvimento humano. Entretanto é relevante salientar que o “estar próximo” não assegura desenvolvimento. Para tal, é preciso que se estabeleça uma relação entre participantes ativos: díade ou tríade (de acordo com o número de participantes, que pode ser maior), onde os participantes prestam atenção uma na outra e participam conjuntamente de uma atividade comum (BRONFENBRENNER, 1996). Dessa forma, para que seja estabelecida uma interação recíproca e progressivamente mais complexa entre um organismo humano e outras pessoas ou até mesmo objetos do seu ambiente imediato, ambas as partes se mantêm ativas e se estimulam mutuamente. Para que se efetive, será preciso que ocorra em uma base regular, em períodos de tempo significativos, e ter sentido e significado para a pessoa em desenvolvimento (DINIZ; KOLLER, 2010).

Os trabalhos em sala de aula desenvolvidos em dupla são outros exemplos da atuação mediadora relacionada ao sexto critério. No primeiro ano, quando as crianças fazem trocas com os colegas durante a construção da escrita de uma legenda de imagem, por exemplo, abre-se a possibilidade de realizarem reflexões que ainda não haviam acontecido.

## 7. Mediação das diferenças individuais

Ainda que pareça antagônica a ideia de mediação das diferenças individuais com a de conduta compartilhada apresentada no critério anterior, elas se completam tanto em significado quanto em aplicabilidade. No exemplo anterior, o professor pratica a mediação das diferenças individuais quando planeja esses momentos de compartilhamento de conhecimentos entre as crianças e com o próprio mediador, considerando o que cada criança necessita naquele determinado momento. Assim, é possível escolher as duplas de trabalho ou ainda quais as estratégias que serão utilizadas a fim de alcançar os objetivos.

Ao se relacionar com o outro, respaldado pela mediação do professor na construção dos conhecimentos, a criança tem a possibilidade de entrar em contato com seus próprios limites e potencialidades, ou seja, a atuação mediadora pode garantir à criança um significativo avanço na construção do conceito que ela tem (ou está construindo) de si.

Percebe-se que essa interferência direta no desenvolvimento psicológico e consequentemente educativo da criança e que reflete em seu autoconceito se relaciona diretamente com um maior bem-estar, trazendo melhor qualidade de vida dentro e fora da escola. Ao considerar que para a construção do autoconceito é essencial ponderar os diferentes contextos pessoais (FARIA, 2005) e que é a partir das vivências nesses contextos que se define o conhecimento que o indivíduo tem de si, a escola vem como espaço determinante, assim como a prática do professor enquanto uma pessoa de significativa relevância no desenvolvimento da criança.

Enquanto mediador, o professor é capaz de provocar a autorreflexão das crianças com relação ao seu desenvolvimento de maneira a valorizar suas especificidades e contribuir na construção do conceito individual de maneira positiva. Essa prática vai a desencontre com o processo de massificação colocado pela pedagogia tradicional, onde a padronização é fator predominante e as ações do professor são voltadas para um estudante “médio” em detrimento das necessidades individuais.

Para o processo de construção da individuação, em que cada criança seja capaz de aceitar a si e ainda respeitar seu próximo, a fala e ainda acima de tudo as atitudes do professor deverão estar permeadas de cuidado para não generalizar em momentos equivocados ou ainda admitir atitudes discriminatórias, tanto por parte dele quanto das próprias crianças. Para isso, o equilíbrio entre o trabalho com a coletividade e a individualidade perpassa pelo conhecimento que o professor possui

com relação ao desenvolvimento das funções cognitivas em cada um de seus educandos, assim como quais objetivos estão colocados para cada uma das atividades propostas.

O trabalho com pequenos grupos dentro da sala de aula, com propostas voltadas para necessidades em comum entre os integrantes é um exemplo bastante palpável da prática desse critério de mediação. Planejado para acontecer em alguns momentos, o professor pode identificar necessidades e ainda trabalhar pontualmente com as crianças de um grupo a fim de mediar situações que revertam funções cognitivas deficientes. Os grupos podem variar de acordo com a intencionalidade do professor. Algumas questões relacionadas ao desenvolvimento desse critério de mediação: “As respostas foram iguais? Por quê?”; “Qual sua preferência? Por quê?”; “As preferências foram as mesmas?”; “O que considera mais relevante nesse assunto? Por que há divergências entre as opiniões?”.

#### 8. Mediação da busca, planificação e conquista de objetivos

É de conhecimento comum que o período da infância e da adolescência é marcado pelas tentativas de satisfação imediata dos desejos e das necessidades aparentes, especialmente na sociedade moderna, onde os estímulos tecnológicos trazem consigo respostas instantâneas. Sobretudo por estarmos nessa era da inovação constante, o oitavo critério proposto pela teoria de Feuerstein (1991) merece especial atenção.

Levar a criança por meio de práticas educativas que favoreçam a reflexão e o conhecimento dos objetivos de cada uma delas a transcender o presente e visualizar os benefícios de suas atitudes para o momento futuro (ainda que não muito distante) faz com que não satisfaçam apenas seus desejos imediatos. A necessidade de controle da impulsividade traz para o professor o grande desafio de ensinar às crianças e jovens da geração atual a importância do fazer agora para obter benefícios depois.

A mediação da aprendizagem vem contribuir a fim de que a formação do mediado esteja focada na maneira de realizar as tarefas, aprimorando e suprimindo conscientemente as falhas ocorridas. “O modo de realizar a tarefa é mais importante que seus conteúdos, para tanto, o educador deve oferecer determinados mecanismos e estratégias de planejamento para a resolução de problemas” (TEBAR, 2011, p.100).

Para a concretização deste critério, o professor mediador trabalha com os estudantes a planificação dos objetivos/metast a serem atingidas num prazo que extrapola a vivência presente. Esses objetivos serão construídos de modo a se mostrar ao indivíduo compatibilidade com suas reais necessidades e potencialidades, para que busque respondê-los com persistência, mesmo com o surgimento de adversidades e não se sinta desmotivado com metas que vão além de suas capacidades reais. Tanto o planejamento das ações como a regulação do comportamento se colocam indispensáveis para a prática do oitavo critério.

Pode-se perceber a atuação do professor mediador com relação ao oitavo critério quando, por exemplo, em uma situação de pesquisa, as crianças são motivadas a participar devido a uma situação cotidiana que suscitou a curiosidade do grupo. O professor levanta com o grupo os conhecimentos prévios sobre a questão a ser investigada e favorece a participação do maior número de crianças para definir quais possíveis percursos o projeto pode tomar. Além disso, o grupo levanta hipóteses para responder a questão a ser investigada e para verificá-las no processo. A metodologia também é selecionada pelas crianças para investigar a questão, ou seja, há uma discussão para definir qual a melhor estratégia, assim como quais as ferramentas são mais apropriadas e serão utilizadas para investigar a questão. Na sequência, as crianças validam ou não as hipóteses iniciais e fecham o projeto com um produto final capaz de partilhar os conhecimentos produzidos com a comunidade escolar ou famílias. Por fim, avaliam todos os procedimentos realizados e verificam possíveis alterações para próximos.

A prática de pesquisa permite contemplar não apenas o oitavo critério, mas ainda outros, favorecendo a construção do conhecimento. Questões pertinentes a este critério: “Como podemos resolver?”; “Como planejaram essa resolução?”; “Quais estratégias vão utilizar?”; “Vocês têm certeza? Podem dar mais detalhes?”; “O que pretendemos com essa ação?”; “O que poderemos encontrar no percurso?”.

#### 9. Mediação da busca da novidade e da complexidade

Para a criança, o contato com o novo permite que naturalmente a curiosidade seja despertada. Percebe-se que por meio do amadurecimento desse contato e com o estabelecimento de diferentes relações, será definida tanto a incorporação desse elemento no cotidiano do indivíduo como a necessidade ou não de sua apropriação.

Sendo assim, considerando que o mediador é provocador e participante de inúmeras situações de contato da criança com a novidade, sua atuação possibilita um contínuo aumento do grau de complexidade das atividades que propõe, despertando a atenção dessa criança para a busca de novos objetivos. Essa complexidade diz respeito não apenas a um novo tema ou conteúdo trabalhado, mas significa principalmente possibilitar ao educando o contato com diferentes linguagens no que se refere ao mesmo tema ou ainda a exploração de diferentes habilidades frente ao trabalho com um conteúdo central.

Sendo este momento de percepção e aprofundamento do novo colocado pelo mediador com uma concreta preocupação pelo despertar da curiosidade e potencialização da aprendizagem da criança, ele se torna um instrumento de adaptabilidade do indivíduo frente a novas situações.

Um exemplo da utilização dos elementos desse critério (dentre outros critérios também trabalhados) é a utilização do “Jogo dos palitos”, quando o professor avança no trabalho com o sistema de numeração. Para tal, duas cores (amarelo e vermelho, por exemplo) diferentes de palitos são disponibilizadas a frente das crianças. Uma delas joga inicialmente um dado e tira os palitos de acordo com o número sorteado. Essa etapa vai variando sua complexidade à medida que insere-se mais dados em uma mesma jogada, a fim de realizarem a somatória dos pontos.

Ao final de cada rodada, as crianças deverão contar seus palitos e verificar quantas unidades foram conquistadas. A regra para troca é: para cada dez palitos amarelos, a criança deverá trocá-los por um vermelho, o que corresponde a uma dezena. Ao final de três rodadas, deverá ser computada a apuração dos totais: 1 PALITO VERMELHO = 10 PONTOS. 1 PALITO AMARELO = 1 PONTO. A criança que obtiver mais pontos vence o jogo. É importante ir discutindo com o grupo os conceitos de unidade e dezena para que perguntas do tipo: “eu tenho mais palitos que ele, então eu ganhei!” Sejam superadas. Ao permitir que o trabalho com o novo seja intensificado pelas estratégias planejadas, poderá inclusive identificar as crianças que apresentam maior dificuldade e já trabalhar estrategicamente com elas.

#### 10. Mediação da consciência da modificabilidade

O décimo critério para a Mediação da Aprendizagem sintetiza o princípio norteador de toda a proposta de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) para a educação ao destacar a capacidade humana quanto à modificabilidade por meio de

suas experiências e ainda com aquelas potencializadas pelos mediadores. Assim como os três primeiros critérios de sua teoria, este também se apresenta como universal, sendo essencial para se caracterizar uma ação como mediadora da aprendizagem.

Durante todo o período escolar o estudante vivencia intensos momentos de mudança, uma vez que este ambiente nos acompanha por grande parte da vida. Sendo assim, os professores, atuantes diretos com as crianças neste longo período, são extremamente importantes para a confiança em sua própria modificabilidade.

A posição otimista do professor com relação às potencialidades dos educandos e relacionada diretamente com sua intervenção enquanto mediador da aprendizagem é capaz de mobilizar concretamente para a modificabilidade, ainda que dentro das perspectivas reais. “O mediador, convencido das possibilidades de sua intervenção educativa, espera a mudança próxima, mas evita qualquer predição que exceda seus meios e possibilidades” (TEBAR, 2011, p.102). A priori significa ainda garantir condições para que outros critérios de mediação possam se desenvolver, sem frustrar a autoestima da criança.

É possível verificar atitudes divergentes com o décimo critério quando, por exemplo, uma criança é rotulada quando não mais acreditam em uma possibilidade de mudança dela com relação à aprendizagem, afirmando o professor, por vezes, que esse indivíduo “não tem jeito”. Ao contrário, além de acreditar na modificabilidade e proporcionar diferentes estratégias para que a alcance, o professor mediador trabalha em conjunto com a família a fim de garantir os subsídios para a modificabilidade estrutural, além da crença do indivíduo em sua própria modificabilidade, incondicionalmente.

Um exemplo da prática de elementos colocados no décimo critério pode ser observado na atitude do professor que, diagnosticando a falta de interesse na leitura por uma (ou mais) criança, promove estratégias capazes de movê-lo para a modificabilidade, acreditando em todos os momentos que a atingirá. Um projeto de incentivo à leitura, por exemplo, pode garantir a aproximação dos estudantes com diferentes obras a fim de que as “degustem”. Nesse projeto, podem ser instituídas atividades instigantes e diferentes das que já foram realizadas, como entrevistas reais ou virtuais com autores; debates entre leitores de um mesmo livro; ao realizar a leitura de diferentes obras, podem ser promovidos momentos de “defesa” da história lida por cada um; atividades artísticas pautadas nas experiências literárias; saraus;



feira de livros/gibis usados, promovendo a troca entre as crianças; confecção e um painel externo com as impressões do leitor sobre a obra; gincanas e outras.

#### 11. Mediação da busca de alternativas otimistas

No dia-a-dia da sala de aula diversos sentimentos invadem os indivíduos que estão diretamente envolvidos por essa complexa dinâmica. Esses sentimentos, advindos de diferentes situações, são capazes de provocar reações que podem resultar positivamente ou não no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e professores. É por isso que a busca por alternativas otimistas, assim como uma postura otimista, faz parte do posicionamento do professor mediador.

Na perspectiva de Feuerstein (1991), o mediador é capaz de incentivar os sujeitos a verificarem as alternativas frente a aprendizagem que apresentem grandes possibilidades de êxito, incentivando-os a se esforçarem a fim de atingir suas metas. Ao contrário, se o estudante é deixado levar por caminhos pessimistas, certamente não despenderá esforços suficientes para conquistar sua modificabilidade.

Até mesmo em simples atividades desenvolvidas no cotidiano escolar, é possível incentivar a criança a se esforçar na busca de resultados positivos e sempre usar seu esforço nessa busca. Ainda que, de maneira geral, a escola foque muitas vezes na obtenção de resultados resumidos a notas do boletim, é possível focar nas conquistas das crianças, mostrando uma perspectiva otimista com relação à aprendizagem.

O décimo primeiro critério de mediação pode ser verificado no primeiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, na elaboração de textos coletivos. Durante esse tipo de atividade, o professor tem a possibilidade de colocar às crianças perspectivas otimistas perante as contribuições e ainda para com o resultado parcial e final da construção coletiva. Além de contribuir para a autoestima do grupo, essa atitude permitirá que sejam destacados os progressos obtidos e motivará a participação dos indivíduos em outras propostas.

#### 12. Mediação do sentimento de pertença

Assim como o grau de relevância dos demais critérios não universais, o último critério colocado por Feuerstein (1991) permite uma variação de acordo com a

cultura em que o indivíduo está inserido. Isto porque a influência da cultura depende de sua tradição e ainda do valor colocado pela comunidade.

Por essa razão, a escola apresenta em sua dinâmica a possibilidade de proporcionar a identificação da criança com a cultura local, além de se colocar diante de outras tradições que podem, inclusive, se fazer presente na mesma sala de aula. Entretanto, para se reconhecer enquanto ser cultural vem a necessidade de contatar com os elementos de sua própria cultura.

Reconhecer-se enquanto parte de um todo possibilita o despertar de um sentimento de coletividade, que vem em desencontro com o individualismo, acentuado pela geração do descartável, extremamente presente na sociedade atual. A educação apresentada pela Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural está na contramão deste viés e mostra ao educando o quanto sua participação efetiva na sociedade é importante e necessária, não bastando fazer parte dela, mas sendo necessária sua atuação.

Nesta perspectiva, o sujeito se torna criador de sua própria história e da sociedade a qual pertence, além de responsável direto pela continuidade e reconhecimento de uma cultura que, querendo ou não, faz parte de sua história e da história do seu povo.

Um exemplo desta prática em sala de aula pode ser observado quando o professor insere jogos, histórias, brincadeiras e canções que permitam a identificação de elementos da cultura ao qual estão inseridos. Com a mediação adequada, essa prática permite ainda que a criança identifique-se como um ser único na sociedade, com papéis específicos no grupo de convívio.

O professor mediador precisa ainda dar especial atenção para aquelas crianças que não estão em seu lugar de origem ou ainda que não tenham referência familiar, para que reconheçam suas raízes e construam sobre elas sua história, sua individualidade.

#### 2.2.7 Síndrome da Privação Cultural

Ainda que o termo “privação cultural” possa remeter inicialmente à carência socioeconômica (e o senso comum realmente remete a essa interpretação, de maneira geral, além de aparecer com frequência nos meios de comunicação),

Feuerstein (1980), ao discutir os efeitos da mediação da aprendizagem, não o coloca com tal significado, pois afirma que indivíduos de quaisquer classes sociais estão sujeitos a essa situação.

Nesta perspectiva, o leitor pode questionar: se condições econômicas ou sociais não acarretam necessariamente à Síndrome da Privação Cultural, o que então culminaria nesta situação?

A privação cultural ao qual Feuerstein (1980) se refere está diretamente relacionada à falta de mediação adequada na transmissão de elementos essenciais da cultura a qual o sujeito pertence, não permitindo o reconhecimento da sua própria construção histórica (enquanto indivíduo e grupo) naquela sociedade, a compreensão do presente e/ou ainda as abstrações e possibilidades futuras (planejamento, suposições, hipóteses, indo além do aqui e agora). Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p.63) expuseram as principais ações em que os indivíduos com privação cultural apresentam dificuldades:

- Diferenciar o essencial do secundário, tanto em um objeto como em um conhecimento;
- Trabalhar com aspectos ocultos ou ambivalentes de um problema, o que inclui tendência a pensar por meio de dicotomias: ou é bom ou ruim, ou isso ou aquilo, o que induz a pessoa a atribuir valor absoluto a cada acontecimento;
- Sentir-se responsável: a pessoa não se vê como um agente que pode influenciar de modo efetivo seu ambiente;
- Usar o pensamento abstrato: a pessoa só consegue entender a realidade por meio do concreto, com exemplos e manipulação; esses estímulos estão relacionados apenas a seu universo particular;
- Identificar redes mais complexas de causa e efeito, o que prejudica a capacidade de antecipação;
- Transferir experiências de aprendizagem.

Colocando a mediação inadequada, ou ainda a falta dela, como centro da causa para a Síndrome da Privação Cultural, Feuerstein (*apud* DA ROS, 2002, p.44) em nenhum momento aponta como responsável uma determinada cultura ou faz comparações.

Nossa utilização do termo privação cultural não responsabiliza a cultura do grupo ao qual o indivíduo pertence. Não é a cultura o fator de negação. O que é prejudicial é o fato de os indivíduos ou grupos serem privados de sua própria cultura. Nesse contexto, cultura não é um inventário estático de condutas, mas o processo pelo qual os conhecimentos, os valores e as crenças são transmitidos de uma geração a outra. Nesse sentido, privação cultural é o resultado do fato de um grupo não transmitir ou mediar sua cultura às novas gerações.

Por meio Aprendizagem Mediada, Feuerstein (2012) incentiva a pluralidade cultural e reforça a relevância do mediador enquanto transmissor dos valores de uma cultura, independente da linguagem utilizada, destacando os propósitos deste tipo de comunicação. Esse princípio enfatiza também a responsabilidade da presença familiar enquanto estrutura base para a transmissão cultural e que muitas vezes é inteiramente delegada a terceiros, especialmente à escola.

Ainda que a Síndrome da Privação Cultural apareça como um fator prejudicial ao desenvolvimento cognitivo, ela não deve ser considerada como fator de resistência à prática da mediação da aprendizagem. Ao contrário, sua identificação aponta para o mediador quais os caminhos a percorrer, quais desafios cognitivos deverão ser colocados para o indivíduo a fim de desenvolver seu potencial para a aprendizagem. Dessa forma, abre-se a possibilidade do professor fortalecer sua crença na modificabilidade dos educandos, independente de sua origem ou meio cultural, econômico e social ou ainda de diagnósticos e pareceres médicos.

## 2.3 UNIVERSO DE PESQUISA: CONHECIMENTOS FUNDAMENTAIS PARA O PROFESSOR MEDIADOR DO PRIMEIRO ANO

### 2.3.1 Escolha do teórico – Por que Piaget?

Ao considerar a necessidade em conhecer as especificidades de cada idade da fase da infância, para melhor caracterizá-las com relação à construção da inteligência do sujeito, suas formas próprias de interação com o mundo e no que se refere à atribuição de significados para com os elementos dessa relação, tornou-se fundamental para esta pesquisa a descrição do universo do desenvolvimento cognitivo afetivo-social da criança de seis anos, faixa-etária a qual o trabalho se refere.

Na busca de compreensão do desenvolvimento do pensamento e inteligência humana a partir de sua gênese para uma mediação da aprendizagem efetiva nessa etapa da educação escolar e tendo em vista sua influência na educação brasileira no que se refere à produção do conhecimento na infância, chega-se de imediato a Jean Piaget, tendo a epistemologia genética como embasamento.

Preocupando-se com a epistemologia do desenvolvimento humano, Piaget (2011) ressalta em sua teoria o valor da experiência dos indivíduos com o mundo a sua volta. A construção de estruturas lógicas, nesse contexto desenvolve-se por meio da relação com o ambiente físico e social.

Na perspectiva piagetiana, é fundamental conhecer os elementos conceituais que constituem a construção do conhecimento, ou seja, assimilação, acomodação e adaptação. Resumidamente, como assimilação, entende-se a incorporação da realidade à estrutura existente, enquanto a acomodação diz respeito à combinação de esquemas utilizados para resolução de situações, ou seja, para a construção de novas possibilidades de conhecer, ampliando a estrutura mental. Entende-se ainda o terceiro elemento, a adaptação, como um equilíbrio entre os anteriores (assimilação e acomodação).

Para definir o desenvolvimento da inteligência (enquanto capacidade organizadora do conhecimento e vinculada ao processo de adaptação da estrutura mental ao que está no ambiente físico e social) os autores Devries e Kamii (1991, p.23) explicam que Piaget se utilizou de quatro fatores: 1. Maturação, 2. Experiências com objetos, 3. Transmissão social, 4. Equilibração. Neste sentido entende-se maturação como um fator biológico, sem que esteja fundamentado na experiência com o meio externo. Estes são, segundo as autoras, os principais fatores para Piaget. Desta forma, a aprendizagem decorre do encontro com o mundo externo e o desenvolvimento como resultado da equilibração (DEVRIES; KAMII, 1991).

Ao construir o seu modelo de mundo, é imprescindível à criança ser oportunizada a condições para que entre em contato com diferentes situações e que favorecem o crescimento do seu repertório de experiências com o mundo em que vive. Na escola, o principal responsável por este tipo de atividade é o professor.

O papel do professor, na perspectiva piagetiana, envolve a responsabilidade de oportunizar diferentes momentos para que os educandos representem mentalmente situações e ainda as modifiquem, gerando conhecimento. Para Piaget (1998, p.36), “as funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real”.

Entretanto, para a efetivação desta prática docente, é necessário ainda que os professores conheçam as necessidades dos educandos com relação à construção dos conhecimentos, ou seja, conhecer os principais elementos do

estágio em que as crianças se encontram, os quais se sucedem de acordo com a construção do pensamento lógico.

Para Piaget, a evolução da criança pode ser comparada à construção de um grande prédio cuja solidez é edificada conforme a estruturação, de acordo com o que vai sendo colocado, ajustando-se sempre cada elemento para que o equilíbrio seja mantido. Dessa forma, a criança passa pelos estágios mostrando uma sucessão de elementos específicos durante o desenvolvimento, sendo cada um primordial para o seguinte (PIAGET, 2011, p.4). Nessa construção, o autor distingue marcadamente quatro estágios do desenvolvimento intelectual, percebidos por ele empiricamente: o sensoriomotor (até, aproximadamente, o bebê completar 24 meses), o estágio pré-operatório (a partir da aquisição da linguagem), o operatório concreto (por volta dos 7 ou 8 anos) e por fim, o operatório formal (por volta dos 11 ou 12 anos).

### 2.3.2 A criança de seis anos, segundo Piaget

O ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental aconteceu, de acordo com o MEC, de modo a considerar todos os aspectos do processo de desenvolvimento e aprendizagem, estimulando pesquisas específicas para o conhecimento e respeito às características dessa faixa etária no que se refere aos aspectos sociais, psicológicos e cognitivos (BRASIL, 2007, p.6).

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de 6 anos que as distinguem de outras faixa-etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar [...] Esse desenvolvimento possibilita a ela participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura (BRASIL, 2004b, p. 19).

Também para a delimitação dos participantes dessa investigação, a fim de pesquisar mais especificamente a mediação da aprendizagem como fator de desenvolvimento em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, com idade de seis anos completos ou a serem completados durante o ano recorrente, e de acordo com a teoria (piagetiana) selecionada, cabe o foco nas especificidades do estágio pré-operatório, mais precisamente no seu segundo nível.

Neste subestágio as crianças já adquiriram novas habilidades com relação ao desenvolvimento intelectual, utilizando-se de diferentes linguagens onde, segundo Piaget (2007), há uma interessante passagem do primeiro nível pré-operatório para o segundo, assim como acontece no estágio anterior – sensoriomotor, com relação à descentração. Nesse período de construção de pré-conceitos e pré-relações, a criança reformula as apreciações do estágio sensoriomotor, mas agora com relação aos conceitos e às ações (em forma de funções). Isso significa que características do estágio anterior não são totalmente substituídas, mas aprimoradas, permitindo uma melhor exploração do ambiente.

Segundo Piaget (2007), as novas estruturas construídas durante este nível apresentam funções fundamentais, ainda que sejam limitadas se comparadas com o estágio seguinte, o que as caracterizam como necessárias à passagem para ele. As funções constituintes características na criança de cinco e seis anos, de modo geral, não são providas de reversibilidade, ou seja, não são capazes de voltar ao ponto inicial do pensamento e, assim como essa, ainda não aparece a conservação – quando aspectos fundamentais, como peso ou volume, são mantidos mesmo com modificações externas, como o tamanho ou forma de recipientes. Tais elementos comprovam a precedência de uma lógica, antecedendo a estrutura operatória, que a caracteriza (PIAGET, 2007, p.26).

Outro ponto fundamental é o prevalecimento do efeito da ação para este estágio em que, sempre colocada para um objetivo, comprova sua interdependência interior.

A função constituinte, enquanto orientada, representa a estrutura semilógica mais apta a traduzir as dependências reveladas pela ação e seus esquemas, mas sem que elas atinjam a reversibilidade e a conservação que caracterizarão as operações (PIAGET, 2007, p.27).

Assim, a criança de cinco/seis anos ainda centra em si seu pensamento, o que permite julgar sempre a partir dela mesma, de suas experiências vividas, considerando que os objetos possuem uma finalidade para elas mesmas. Sua visão com relação ao outro também é limitada, não sendo possível ainda colocar-se no lugar de outrem.

Com relação à lógica, as crianças nesse estágio são capazes de classificar de maneira a fazer reuniões de elementos sem configuração espacial, como no estágio antecedente. Além dessa particularidade, as crianças no nível pré-operatório não



fazem conservações, ainda que as características do objeto em questão sejam reconhecidas e que esta particularidade seja condição necessária para a lógica de conservação do estágio seguinte, que exige novas relações.

O pensamento nesse estágio é essencialmente lúdico, o que caracteriza o pensamento simbólico – característica mais marcante desse estágio, que aparece sob diferentes formas, como o jogo simbólico, desenhos e linguagem. As crianças desse estágio são capazes de representar e evocar sem a presença do objeto ou do conhecimento, usando da simulação. Com seis anos, grupo em que pertencem as crianças as quais a presente pesquisa se propõe a trabalhar, ainda representam diversas situações por meio do jogo simbólico, mas já distinguem a fantasia e o real.

Ainda que esse estágio do desenvolvimento seja frequentemente lembrado pelas limitações, impossibilidades ou pelo “vir a ser” da criança, a intenção aqui é destacar sua relevância ao adquirir meios para a construção do pensamento. Dessa forma, possibilitar que essa criança opere com símbolos e ainda que o professor compreenda ainda mais a respeito do desenvolvimento dos educandos que estão no estágio pré-operatório.

#### 2.4 CONTEXTO OFICIAL DA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O PRIMEIRO ANO

Por meio do Plano Nacional de Educação (PNE) ocorreu a determinação legal no Brasil que ampliou o Ensino Fundamental (EF) para nove anos, com matrícula obrigatória para as crianças com seis anos de idade (BRASIL, 2006). Assim, segundo o Plano, existem duas intenções com relação à inclusão das crianças de seis anos no EF: de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (PNE, 2010). Entretanto, a referida lei delimitou prazo até o ano de 2010 para que os sistemas de ensino se regulamentassem, permitindo que os municípios e as próprias instituições (públicas e particulares) tivessem tempo hábil para se adaptar em todos os aspectos necessários sob amparo legal, sendo aceita, no período de implantação, a existência concomitante do antigo Ensino Fundamental de oito anos.

Tal modificação, que já era prevista por meio da regulamentação remetida pelo Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação

Básica) nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 e reexaminado pelo parecer CNE/CEB 6/2005, de 8 de junho de 2005 e envolveu estudos para tal ampliação do ensino, trouxe, dentre uma das discussões mais polêmicas, o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir das orientações legais, os municípios vinculados ou não com os sistemas estaduais de educação adequaram-se às normas por intermédio dos Conselhos de Educação. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de dezembro de 2010, instituiu as seguintes normas com relação ao ingresso das crianças para este nível de ensino:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na pré-escola (BRASIL, 2010).

Entretanto, secretarias de diversos lugares do país realizaram amplas discussões a respeito da data para o corte etário de ingresso ao primeiro ano, especialmente por meio das reivindicações das escolas particulares. No Paraná, vigora ainda na presente data o texto da Lei nº 16049/09, de 19 de fevereiro de 2009, que dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso.

Para que a educação se faça de maneira a atender as necessidades dessa faixa etária no que diz respeito aos diferentes aspectos do desenvolvimento, a matriz curricular do Ensino Fundamental também sofreu alterações significativas, contemplando a reelaboração das propostas pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação (SME), assim como dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas, não sendo permitida a permuta de estudantes matriculados no sistema de oito anos para o de nove.

(...) não se trata de transferir para as crianças de 6 anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, e sim conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004b, p. 17).

O conteúdo dos documentos oficiais que apresentam esta nova forma de conceber o Ensino Fundamental (BRASIL, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b; Lei nº

11.114/2005 e Lei nº 11.274/2006), permite identificar que se pretende atingir os seguintes objetivos, a partir das discussões estabelecidas e determinações incorporadas:

1. Aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, oportunizando o acesso à escola para aquelas que, sem esta nova medida, estariam fora dela;
2. Uniformizar o sistema de educação básica no país, em que coexistem escolas que oferecem ensino com duração de 8 e 9 anos;
3. Equiparar o sistema educacional brasileiro ao de outros países do Mercosul;
4. Equiparar as oportunidades educacionais entre crianças pobres e as mais favorecidas;
5. Oportunizar um salto na qualidade da educação, incluindo a diminuição de vulnerabilidade das crianças a situações de risco, ao aumentar o tempo de permanência na escola e o sucesso no aprendizado;
6. Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam por mais tempo em seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
7. Contribuir para mudanças na estrutura e na cultura escolar (ROCHA, 2009, p.204).

Para instrumentalizar o trabalho com os estudantes, as escolas que atendem o Ensino Fundamental de nove anos, assim como já acontecia no antigo sistema de oito anos, continuam recebendo livros didáticos referentes a todos os níveis de ensino, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 1985).

Finalmente, com relação às formas de registro da avaliação de rendimentos dos estudantes de primeiro ano em seu histórico escolar, os sistemas têm autonomia para decidir a respeito dos conceitos adotados para este fim (notas, conceitos, pareceres descritivos), mas devem seguir os critérios do art. 24, Inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), que institui:

A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: alínea a – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

O contexto político da educação em nosso país nos apresenta a possibilidade de, tomando como referência os construtos de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), cumprir com as determinações legais ao passo de considerar atitudes para que se efetivem situações de mediação e aprendizagem nas salas de aula de primeiro ano

do EF. Isso porque, tais experiências possibilitam uma renovação pedagógica nas perspectivas do MEC, desde a concepção do currículo, perpassando pela construção do conhecimento, situações de aprendizagem, avaliação e retomadas. A obrigatoriedade do ingresso das crianças de seis anos no EF permite que a organização escolar fortaleça suas estruturas educativas na etapa inicial e contribua para com o desenvolvimento integral dos estudantes ainda mais cedo.

Uma das questões fundamentais para o desenvolvimento de ações que favoreçam a construção do conhecimento e de respeito às especificidades da faixa etária, é a ação docente. Para caracterizar a natureza dessa ação na perspectiva feuersteniana, é apresentado em seguida o perfil do professor mediador.

## 2.5 O PERFIL DO PROFESSOR MEDIADOR

Sendo a educação essencialmente social, não é concebível que se pense nela dissociada da interação entre os indivíduos que participam dessa dinâmica, especialmente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar. As relações entre os indivíduos, ou seja, as trocas sociais, vão diretamente interferindo no desenvolvimento dos educandos.

As justificativas teóricas colocadas nesta pesquisa procuram situar o professor, ou a percepção que se tem deste profissional, enquanto agente indispensável na mediação da aprendizagem e modificabilidade das crianças e ainda refletir sobre sua atuação na perspectiva da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Sendo assim, é possível caracterizar um estilo de professor dentro da teoria apresentada por Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012). Na educação, por conhecer cada uma das crianças do grupo de atuação, seu desenvolvimento, limites e potencialidades e devido especialmente à observação e interação que acontecem diariamente, o professor é o profissional que se relaciona diretamente com as etapas ainda não atingidas e que são, naquele momento, passíveis de serem alcançadas. Por isso, o professor mediador é aquele que, comprometido com seu ofício, colocará em prática estratégias especialmente planejadas para que os avanços que não acontecem espontaneamente sejam alcançados e permitirá que os estudantes construam o aprendizado tornando-se protagonistas desse processo.

Por meio de tais estratégias e atitudes e colocando como fundamental o vínculo de confiança estabelecido com cada indivíduo, afirmações como “este aluno poderá...” permeiam a prática do professor mediador, que busca, além *do que* realizar, *como* fazê-lo alcançar a transformação colocada como possível por Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) e *com quem* as trocas deverão acontecer para que sejam positivas.

O professor mediador, consciente do caminho que a criança deverá percorrer em busca da aprendizagem, permite que cada indivíduo envolvido nessa relação alcance a consciência da sua própria aprendizagem e atue positivamente frente a esse processo. Ao contrário, atitudes assumidas pelo professor que venham a ser pessimistas, como uma postura crítico-destrutiva frente às respostas das crianças, podem acarretar em importantes consequências negativas também para com sua autoestima com relação à aprendizagem.

Eis assim a característica primordial do professor mediador: suas atitudes estão voltadas dentro dos doze elementos de mediação, ou seja: mediar com intencionalidade e buscando a reciprocidade; mediar a transcendência dos conteúdos trabalhados; a significação desses conteúdos; a busca pelo sentimento de capacidade; o autocontrole; a busca compartilhada do conhecimento; mediar considerando as especificidades das crianças; mediar a busca, o planejamento e conquista de objetivos; a busca por novidades e complexidade da aprendizagem; a crença e a busca pela modificabilidade; o sentimento de otimismo nos educandos e por fim, o sentimento de pertença a uma cultura.

Com relação à importância da comunicação, do intercâmbio de informações e considerando a educação como um processo “(...) que implica um novo paradigma baseado em um conceito dinâmico de inteligência e na experiência mediada, com vistas a possibilitar a conquista de um nível de desenvolvimento potencial correspondente às capacidades de cada educando” (TÉBAR, 2011, p.111), o professor e o educando não deverão estar sozinhos. Isto especialmente porque, na perspectiva da teoria de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), o ato mediativo não é ação exclusiva da sala de aula. Além disso,

De acordo com esse novo paradigma, a concepção de uma nova escola instaura-se em um processo enriquecedor e potencializador que integra forças tanto no ambiente escolar como do clima educativo interno da sala de aula. As sinergias educativas devem dirigir-se, todas, para os mesmos objetivos. O ato mediador escolar corre o risco de não gerar fruto

transcendente se não for amparado pelos outros mediadores da instituição e pela família do educando. (Idem)

Nesta perspectiva, a equipe pedagógica como um todo fortalecerá o ato educativo mediador, além de valorizar ainda mais aquele que está à frente desse processo e que percebe cada mudança no educando, ou seja, o professor mediador. A apropriação dos elementos que fundamentam os princípios da Mediação da Aprendizagem permite perceber que o desenvolvimento cognitivo é determinado pela presença ou ausência do mediador (fazendo com que assuma grande responsabilidade frente ao trabalho educativo da criança).

Em meio a essas interações e aquelas estabelecidas entre os pares, é possível que o professor mediador busque a qualidade delas, ou seja, assim como outras atitudes tomadas frente à aprendizagem, sejam intencionais suas observações, interferências ou disposição entre as crianças para possíveis trocas.

Fica evidente dentro dos propósitos para a mediação, que é imprescindível que o professor compreenda a importância de assumir-se enquanto especialista e mediador do ensino-aprendizagem. Essa postura e decisão do professor enquanto mediador possibilita sua atuação enquanto um profissional criativo, que não se limita ao trabalho pontual com os conteúdos estabelecidos, mas com o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

### **3. CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa de campo, suas bases teóricas para o refinamento na coleta dos dados e, ainda, as estratégias utilizadas para a validação das questões apresentadas e que sustentam todo o trabalho.

É fato que a investigação científica envolve diversos aspectos históricos e estruturais nos quais a busca pelo conhecimento e posições pertinentes são primordiais. Porém, para a realização de uma análise científica do objeto estudado, a obtenção de dados ou observação de um recorte da realidade é feita com critério, o que envolve ainda a interpretação de elementos que nem sempre se mostram claramente para o pesquisador. Logo, a função do pesquisador passa a ser investigativa e interpretativa.

Para a presente pesquisa, foi selecionado o enfoque qualitativo. Ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa não utiliza a medição numérica, evidenciando-se pela flexibilidade no processo e admitindo o redirecionamento da investigação, sem a mesma rigidez da pesquisa quantitativa, mantendo, contudo, o rigor acadêmico.

Para Sampieri (2006) o processo qualitativo busca a dispersão e expansão das informações, podendo considerar uma variedade de técnicas. Para tal, as variáveis não serão manipuláveis nem controladas experimentalmente. Conduzidas no ambiente natural, neste caso a escola, é utilizada a premissa do método indutivo: do particular para o geral, sem a necessidade de generalizações.

Os caminhos metodológicos seguidos são aqui apresentados com o objetivo de atender as inquietações da investigação, ou seja, para que a análise dos fatos ocorridos no ambiente escolar acontecesse, como de fato ocorreu, desprovida de pré-conceitos e com a intenção legítima de contribuir para a efetivação do trabalho docente mediador no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

#### **3.1 CAMPO DE ESTUDO**

Para a viabilidade da proposta de investigação e busca os elementos da prática docente com relação à mediação da aprendizagem, a escolha do espaço de investigação, como já mencionado, foi a escola.



Em vista da necessidade desta pesquisa em mostrar as possibilidades para uma prática docente mediadora, foram selecionadas escolas com um resultado positivo legitimado frente à comunidade. Desta forma, foi ainda proposto que a investigação se desenvolvesse em duas escolas que se destacaram nos resultados do IDEB<sup>24</sup> nos anos de 2009 e 2011.

Com relação à escolha da turma nas referidas instituições, os diretores ou responsáveis pela equipe pedagógica indicaram os professores de turmas do primeiro ano do EF tendo em vista a acessibilidade, disponibilidade pessoal ou perfil da turma em receber uma pessoa diferente no contexto da sala de aula (a pesquisadora).

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O primeiro passo para selecionar os participantes da pesquisa, sendo esses um subgrupo da população que foi definida anteriormente, probabilística ou não, foi definir sobre quem ou o que seriam coletados os dados, ou seja, qual seria a unidade de análise. Desta forma, particularidades em comum foram eleitas para caracterizar os professores e estudantes e diferenciá-los dentre toda a comunidade escolar. Diferentemente das pesquisas quantitativas, as pesquisas de enfoque qualitativo buscam pessoas escolhidas por tipicidade (GOMEZ, 1996), o que contribui mais especificamente com os propósitos deste trabalho.

Foi considerado que, dentro de um universo de constituintes no desenvolvimento da aprendizagem escolar, o professor é um “agente privilegiado” (AQUINO, 1996), sendo sua formação e prática imprescindíveis durante todo o processo. A fim de destacar os aspectos específicos com relação à mediação da aprendizagem com crianças que acabam de ingressar no Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ano, essa pesquisa de campo tem como unidade de análise os professores regentes das turmas de primeiro ano selecionadas, ou seja, das escolas

---

<sup>24</sup>O IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e das redes de ensino. De acordo com o MEC,

O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. [...] O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.(BRASIL,2012)

em conformidade com a descrição anterior. Esses professores trabalhavam, em 2012, com essa turma a maior parte do período e respondiam diretamente pelo desenvolvimento da mesma (foram excluídas observação e análise referentes à prática dos professores das aulas complementares).

Os participantes da pesquisa são ambos do sexo feminino (e por isso serão tratadas durante o texto que segue por “professoras”). Por meio da coleta de dados, foi possível constatar que, com relação à formação, trata-se de especificidades diferentes, pois uma delas é pedagoga e a outra, especialista em Letras Português/Inglês. Há diferença também no que se refere à carga horária de trabalho docente, ou seja, uma professora tem um padrão (20h/aula) enquanto a outra tem dois, ou seja, 40 h/aula semanais. A experiência das professoras enquanto docentes da educação básica não foi informado por uma das participantes, sendo que a outra já atuou também na docência da educação infantil.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos que foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa são: a observação direta, com o propósito de acompanhar mais de perto um recorte do cotidiano das professoras em sala de aula sem qualquer interferência do pesquisador; um questionário, onde as professoras contribuíram com uma sondagem a respeito de suas atitudes e crenças metodológicas utilizadas durante todo seu trabalho, inclusive no dia a dia da sala de aula e com base nos doze critérios de mediação de Feuerstein. Por fim, entrevistas semiestruturadas em que foram aprofundadas as informações apresentadas nos questionários e que demonstraram essa necessidade.

A coleta de dados permitiu uma reflexão a partir da realidade analisada, além de auxiliar na sua compreensão, gerando conhecimento. Para a aplicação dos instrumentos, foram consideradas e esclarecidas às participantes as questões relacionadas aos aspectos éticos do trabalho, o enfoque da pesquisa, assim como seus desdobramentos metodológicos e o comprometimento de devolutiva das análises dos resultados e conclusões no momento em que a escola julgasse oportuno.

### 3.3.1 Observação direta

Considera-se a observação direta como um método usual nas pesquisas relativas ao comportamento humano. Dessa forma, a escolha deste procedimento se deu por conta de ser mais que apenas uma forma de coleta de dados e análise para aprimoramento das interpretações e utilização na composição da pesquisa científica (SAMPIERI, 2006; GOMEZ, 1996; RICHARDSON, 1999; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Dentre várias vantagens da sua utilização, sua escolha se deu especialmente pela indissociabilidade da atuação da professora na relação com os estudantes, mostrando-se pertinente com os propósitos trazidos nesse trabalho.

Ao requerer métodos apropriados para que de fato se tornasse num instrumento capaz de enriquecer o desenvolvimento do trabalho, a observação necessita, segundo Ludke e André (1986), que o pesquisador saiba e determine com antecedência o que e como será realizada a observação. Dessa forma, a coleta dos dados aconteceu em duas etapas: imersão inicial no campo e coleta dos dados para a análise.

A observação foi desenvolvida durante as aulas curriculares com as professoras regentes, objetivando a verificação da prática docente (mediadora ou não), sempre a relacionando com os doze critérios de mediação. Para que contemplasse a possível visualização dos critérios trazidos pelo autor de referência e ainda fosse melhor aproveitado o tempo em que estivesse presente em sala de aula, foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice 1). Em cada uma das atitudes docentes que se referiam aos critérios de mediação, foi marcado um “X” na coluna que melhor identificava essa ação, conforme apresentado a seguir.

QUADRO 1 – LEGENDA PARA A LEITURA DA MATRIZ DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

UI - Utilizada Intencionalmente	Utilizou-se da prática mediativa intencionalmente.
UA - Utilizada ao acaso	Ação mediada ocorrida ao acaso, sem intenção.
NH - Não houve	Ainda que fosse possível a mediação, não ocorreu.
AC - Ação contrária	Ação contrária a uma prática mediativa.
NO - Não foi possível observar	A atividade não permitiu essa observação.

FONTE: ARMACOLLO e ASINELLI-LUZ, 2012.

O quadro 1 mostra as opções colocadas para que a pesquisadora pudesse relacionar com as atitudes docentes. Dessa forma, com a matriz referencial de análise e interpretação o leitor pode verificar se as ações docentes junto aos alunos estavam de acordo com a prática mediativa ou não e se havia possibilidade de fazê-la presente. A primeira coluna traz, sinteticamente, afirmativas relacionadas às ações docentes com os alunos, sendo utilizadas na matriz referencial siglas para representá-las, otimizando espaço no quadro. A segunda coluna complementa a anterior, esclarecendo as frases substanciais da primeira coluna.

As afirmativas colocadas na sistematização da observação tiveram como base tanto a matriz colocada por Mentis (1997) como a de Tébar (2011). A matriz referencial de análise e interpretação trouxe aspectos relacionados a cada um dos critérios de mediação, variando o número de afirmativas. Para cada critério foram indicadas como referência para sua observação atitudes (afirmativas) que poderiam estar presentes na ação educativa no primeiro ano, fazendo referência às intencionalidades e prática do docente nas atividades escolhidas para o grupo.

A proposta é que fossem realizadas as observações em tempo suficiente para que os dados essenciais fossem coletados, com o cuidado em não saturar os participantes nem alterar a dinâmica planejada e prevista dos mesmos em sala de aula com a presença da pesquisadora. Para tanto, as observações aconteceram durante dois dias alternados (definidos com a instituição), com intervalo de uma ou duas semanas, sendo necessária, em média, duas horas por dia, durante os meses de novembro e dezembro de 2012.

Levando em consideração os propósitos colocados, a observação foi não-participante, na qual o observador não interagiu com os participantes, atuando apenas por meio da observação atenta e seus registros (SAMPIERI, 2006; GOMEZ, 1996; RICHARDSON, 1999; LUDKE; ANDRÉ, 1986), considerando a importância das anotações diárias e estruturadas.

Depois da descrição, foi desenvolvida a reflexão a respeito dos fatos observados, com possíveis esclarecimentos que se fizeram necessários a fim de melhor compreender o contexto.

### 3.3.2 Questionários

De acordo com Sampieri (2006) o questionário é o instrumento de coleta de dados mais comum entre as pesquisas, sendo que sua função se aplica a descrever características e ainda medir as variáveis de um determinado grupo. Para esta pesquisa, o objetivo de sua utilização foi a descrição de características da prática docente e as crenças dessas professoras, colaborando para a análise e comparação de tais informações com a prática observada. Além disso, construiu-se um panorama da situação prática no desenvolvimento do trabalho para a aprendizagem dos estudantes a fim de que fossem feitas as devidas reflexões.

Ainda que não hajam normas padronizadas para a adequação dos questionários, foi considerada para a construção desse instrumento a coerência na determinação de sua extensão e ainda seu conteúdo. Considerou-se, com relação ao tempo de duração para respondê-lo, o limite de trinta minutos, incluindo diferentes aspectos do problema (SAMPIERI, 2006; GOMÉZ, 1996 ; RICHARDSON, 1999).

O questionário elaborado para essa investigação (Apêndices 3 e 4) utilizou-se de afirmativas quanto à possíveis atitudes docentes, sendo cada uma delas referente a um critério de mediação, trazido na teoria de Feuerstein (alguns critérios trazem mais de uma afirmativa, enquanto outros apenas uma). Ao analisar as possibilidades de confirmação ou não pelas professoras frente às práticas em sala de aula, foram colocadas alternativas para que marcassem a que melhor retrata a realidade. Essas questões foram pré-fixadas com todas as possibilidades esperadas para relacionar com a atitude descrita, sendo excludentes, ou seja, sem a possibilidade de suscitar dúvidas na entrevistada sobre qual alternativa marcar. Foi tomado ainda o cuidado de não tornar o instrumento exaustivo para as professoras.

Para a elaboração das proposições colocadas no questionário, foi utilizada como referência a matriz de observação. As afirmativas foram alocadas para a sistemática do questionário, fazendo pequenas adaptações. Assim, o questionário também apresentou aspectos que fazem referência a cada um dos doze critérios de mediação, sem que o número de afirmativas seja pré-fixado.

### 3.3.3 Entrevistas

Sendo uma das principais técnicas de pesquisa utilizada nas ciências sociais, a escolha pela utilização da entrevista para a presente pesquisa se deu especialmente pela possibilidade de estabelecer uma relação direta com as participantes. Dentro dos limites da aplicação e ainda da interpretação das informações trazidas pelos questionários, a entrevista foi considerada adequada para aprofundar aspectos relacionados à prática das professoras participantes.

Dentre as diversas vantagens da entrevista presencial, destaca-se a facilidade na interação, que permite a captação das informações diretamente com quem tem maior familiaridade com elas, ou seja, as professoras pesquisadas. Com isso, foi possível aprofundar ou esclarecer questões que durante a aplicação do instrumento pudessem se mostrar mais relevantes.

A fim de se colocar no lugar das entrevistadas, antecipando algumas dificuldades na interação e ainda para que fosse abordado o maior número de questões relevantes para as reflexões sobre a teoria, foi elaborado um “roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 5), onde as perguntas seguem uma ordem gradativa de complexidade, como sugere Ludke e André (1986). Entretanto, não se pretendeu tornar as perguntas imóveis, mas manteve-se a flexibilidade que se tem ao utilizar-se da entrevista semiestruturada.

Na introdução da entrevista, para facilitar a promoção de um clima de confiança entre as participantes e ainda possibilitar o discorrer do tema, foram feitas novas explicações a respeito da pesquisa (as explicações também estão no termo de consentimento apresentado e assinado previamente pelas professoras entrevistadas e enviado ao Comitê de Ética de Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, apresentado no Apêndice 8).

Durante toda a aplicação deste instrumento, foram tomados os devidos cuidados para a manutenção de um clima agradável e de confiança com as professoras participantes, promovendo um diálogo tranquilo e aproveitando ao máximo as informações (SAMPIERI, 2006; GOMÉZ, 1996; LUDKE; ANDRÉ, 1986; RICHARDSON, 1999; TRIVINOS, 1987), sendo a escuta atenta de fundamental importância.

Ao primar pelo clima de confiabilidade para que a conversa fluísse, as professoras se sentiram à vontade para abordar questões que acabavam indo além

do roteiro pré-estabelecido. Uma das docentes, contou detalhes de seu dia a dia com os estudantes e ainda compartilhou algumas angústias e desafios colocados durante a docência.

Ludke e André (1986) colocam que a atenção deve se manter conectada não apenas nas respostas orais que são fornecidas durante a entrevista, mas também na linguagem não verbal que é apresentada. Isso porque em muitas delas é possível obter informações que não são colocadas de outra maneira, mas dependerão exclusivamente da compreensão do pesquisador durante esta análise.

A entrevista, que foi realizada na própria escola onde cada uma das professoras atua, foi agendada e realizada com ambas as professoras durante aulas vagas no mesmo período em que trabalham, não interferindo nas atividades pedagógicas.

### 3.4 TRATAMENTO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise e interpretação dos dados, foram utilizados os doze critérios de mediação de Feuerstein, os quais também foram instrumentos norteadores para a construção do corpo conceitual da pesquisa. Em paralelo, o conteúdo colhido por meio dos instrumentos selecionados e utilizados (observação da prática docente, questionário e entrevista com o docente) foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa empírica, sempre colocado lado a lado com os princípios para a efetivação da Aprendizagem Mediada (1979;1980;1996).

Durante a interpretação e análise dos resultados, as professoras participantes não foram comparadas. Entretanto, suas ações, crenças e perspectivas com relação à prática docente em sala de aula, refletidas nos instrumentos de coleta de dados, foram analisadas à luz da teoria de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012). Essa prática permitiu verificar as possibilidades para a ação docente mediadora no cenário da educação brasileira atual, além da ocorrência de ações mediadoras no início do Ensino Fundamental.

Para a melhor exploração de cada instrumento foram selecionadas ações que deveriam ser desenvolvidas, direcionando melhor o trabalho de pesquisa de campo, conforme trazido a seguir.



QUADRO 2 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

<b>Instrumento</b>	<b>Ação durante a aplicação</b>	<b>Ação destinada à análise</b>
Observação	Anotações das ações que favoreciam ou não o desenvolvimento de posturas mediadoras (Anexo 1), ou seja, a contraposição das atitudes do professor e as atitudes mediadoras apontadas no quadro.	Releitura do quadro de referência para a observação da atuação docente com relação aos critérios de mediação.
Questionário	Elaboração da sequência de perguntas fechadas que buscam caracterizar as ações do docente, sempre tendo como referência os doze critério de mediação.	Categorizar as respostas às questões com os critérios de mediação utilizados durante a elaboração da mesma e que ficaram ocultos durante o contato do professor com o instrumento. Comparar o resultado das respostas às questões com as observações realizadas e posteriormente com os elementos colocados durante a entrevista.
Entrevista	Roteiro semiestruturado das perguntas-chave ao desenvolvimento da entrevista, considerando cada um dos critérios de mediação. Gravação das entrevistas e respectivas transcrições.	Contraposição dos elementos constitutivos das falas das professoras com os critérios de mediação, indicando referências e divergências.

FONTE: ARMACOLLO e ASINELLI-LUZ, 2012.

O quadro 2 sistematiza, na primeira coluna os instrumentos de coleta de dados. Na coluna “Ação durante a aplicação”, o quadro traz o comportamento da pesquisadora diante de cada instrumento e na coluna “Ação destinada à ação”, o comportamento esperado da pesquisadora frente aos dados coletados em cada fase da pesquisa.

### 3.5 CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A elaboração dos instrumentos de coleta de dados para a presente pesquisa, ou seja, do quadro referencial, roteiro de entrevista e questionário, tornou-se parte fundamental para a constituição do sistema de análise e interpretação da realidade da prática docente do primeiro ano, que constitui o *corpus* do trabalho.

Esses instrumentos foram elaborados com o intuito de trazer como referência os critérios de mediação, trazidos anteriormente, durante o processo de coleta dos dados, sendo utilizado como um filtro para o olhar do pesquisador. Para cada um

dos doze critérios de mediação foram descritas e remetidas atitudes docentes passíveis de serem realizadas e que apresentam o sentido colocado por meio da teoria feuersteiniana.

Para a construção dos instrumentos de coleta de dados, além dos elementos apreciados na busca pelo entendimento da Aprendizagem Mediada, foram considerados como referência a matriz exposta por Mentis *et al.* (1997), e ainda a matriz trazida por Tébar (2011).

### 3.6 PERCURSO PARA VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A proposta para validação do conteúdo colocado nos instrumentos organizados frente aos objetivos desta pesquisa foi elaborada de modo a partilhar com profissionais experientes na prática docente com crianças da faixa etária dos seis anos e com a teoria feuersteiniana, sua viabilidade para aplicação e relevância frente às possíveis respostas. Uma vez que o conteúdo e aplicabilidade dos instrumentos-base já foram validados para sua aplicação dentro do propósito que lhes cabia para dado momento histórico e realidade social (MENTIS – África do Sul /TÉBAR – Espanha), cabia a apreciação do conteúdo dos instrumentos propostos para a presente pesquisa.

Frente à necessidade de articulação da prática docente com a perspectiva dos elementos teóricos colocados, foram convidados duas professoras em formação pelo CDCP e experientes na docência do primeiro ano do EF. De acordo com a análise realizada pelas professoras convidadas (especialistas em Feuerstein), os instrumentos foram considerados passíveis de aplicação para os propósitos em que foram destinados, sendo, de acordo com o relato das mesmas, desnecessárias mudanças em seu texto.

#### **4. REFLEXÕES E A POSSIBILIDADE DE UM RECOMEÇO** <sup>25</sup>

Neste capítulo são apresentados todos os elementos-chave do material empírico da pesquisa e as relações estabelecidas entre a prática docente de cada uma das professoras e a teoria de Feuerstein. Dentre o que foi coletado por meio da aplicação dos instrumentos selecionados e elaborados, é apresentado na íntegra o material coletado nas observações e questionários para articular com as análises e reflexões a respeito da Aprendizagem Mediada.

##### **4.1 DIÁLOGO ACERCA DA APRENDIZAGEM MEDIADA E A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** <sup>26</sup>

A fim de construir uma percepção do perfil de atuação das professoras participantes da pesquisa de campo como um todo, são apresentados a seguir os instrumentos utilizados com cada uma, seguidos de uma análise geral caracterizando sua atuação.

###### **4.1.1 Professora S – Escola I**

###### **4.1.1.1 Considerações a respeito da matriz referencial de análise e interpretação – Roteiro de observação da professora S**

A observação amparada pela matriz referencial aconteceu em momentos de intensas discussões propostas pela professora, em sala de aula, entre as crianças e a docente, inicialmente a respeito das eleições que aconteceriam dentre poucos dias na cidade. A partir desse momento, as crianças foram articulando ideias a respeito da cidadania, direitos e deveres, para que pudessem escrever na sequência suas

---

<sup>25</sup> A fim de preservar a identidade dos participantes, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 8) encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, todos os nomes citados neste capítulo, tanto dos participantes da pesquisa quanto dos alunos dessas professoras, são fictícios e, mesmo as letras colocadas não fazem qualquer referência aos nomes reais.

<sup>26</sup> Neste capítulo, ao trazer para a discussão os elementos constitutivos de cada critério de mediação identificados na prática das docentes que participaram do estudo, ou seja, os resultados coletados por meio dos instrumentos utilizados, cada critério de mediação foi intitulado de acordo com as interpretações da teoria realizadas pela autora. Dessa forma, cada título corresponde diretamente com os elementos trazidos por Reuven Feuerstein e seus colaboradores (1980; 1988; 1996).

conclusões. Ao participarem ainda da continuação de uma atividade iniciada em outro momento a respeito dos homens da caverna, os estudantes usaram sua criatividade para construir com papeis e desenhar a respeito. Foi nesse contexto que as observações foram realizadas, conforme sistematização apresentada a seguir.

QUADRO 2 - MATRIZ REFERENCIAL DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO PROFESSORA S

Roteiro de observação e análise da atitude docente em sala de aula <sup>27</sup> – quadro comparativo com os critérios mediadores de Reuven Feuerstein						
ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO	CRITÉRIO	UI	UA	NH	AC	NO
Os objetivos e intencionalidade das intervenções realizadas pelo professor são esclarecidos às crianças.	1			X		
O professor faz uso de recursos internos ou externos, envolvendo-se e ainda suscitando a motivação das crianças durante as tarefas.	1	X				
O professor ajuda as crianças a estabelecerem relações que transcendam o tempo presente em que o conteúdo está sendo estudado.	2		X			
Antes de abordar um novo conhecimento, o professor se certifica dos conhecimentos prévios das crianças.	3					X
O professor busca estratégias para que as crianças verbalizem os novos conhecimentos construídos.	3			X		
As atividades propostas mantêm diferentes graus de complexidade com relação à abstração e interiorização, permitindo que o professor identifique os graus de compreensão de seus.	4			X		
Existem atividades com diferentes graus de complexidade para serem aplicadas simultaneamente de acordo com as especificidades das crianças.	4			X		
As crianças são motivadas a serem mais exigentes consigo mesmo, de acordo com o que podem apresentar de melhor.	5	X				
Em situações de conflito as crianças são levadas a refletir sobre a situação e seu resultado.	5					X
O professor se mostra atento às especificidades das crianças com relação ao controle da impulsividade ou passividade.	5	X				
Há atividades propostas que favorecem	6	X				

<sup>27</sup> Os elementos colocados no roteiro de observação foram elaborados com base no “Questionário sobre o perfil didático do professor” (TÉBAR, 2011, p. 134).

a interação do grupo assim como a cooperação entre as crianças.						
O professor reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem por meio da sua prática.	7	X				
São oferecidas práticas de mediação diferenciadas para as crianças, sem discriminá-los.	7	X				
Faz parte da prática do professor ajudar as crianças a compreenderem a causa de seus acertos e erros, auxiliando em seu autoconhecimento.	7		X			
Há diversificação nas propostas de trabalho.	7	X				
O planejamento é claramente identificado como norteador da prática em sala de aula.	8	X				
As crianças são desafiadas a buscar estratégias e soluções, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.	8			X		
O professor dá feedbacks individuais às crianças, levando-os a adquirir consciência das mudanças e progressos que obteve.	8	X				
São proporcionados momentos de auto avaliação.	8					X
São proporcionados momentos de elaboração de perguntas e hipóteses pelas crianças.	9	X				
As atividades tendem a aumentar o nível de complexidade e abstração.	9					X
Alternância de métodos (indutivo/dedutivo) durante as propostas de atividades proporcionando conflitos cognitivos.	9					X
São propostas atividades que fomentam a criatividade.	9	X				
São utilizadas expressões e atitudes que mostrem a possibilidade de modificabilidade das crianças, valorizando-os enquanto seres humanos.	10	X				
As crianças são levadas por uma perspectiva otimista com relação aos temas trabalhados.	11	X				
São praticadas ações de valorização da cultura local e ainda do pertencimento das crianças nessa cultura.	12	X				

FONTE: ARMACOLLO e ASINELLI-LUZ, 2012

A matriz de observação mostra que, das vinte e seis afirmativas distribuídas entre os doze critérios de mediação, em quatorze a professora demonstrou utilizar-se intencionalmente (UI) de ações que caracterizam critérios de mediação. Dessa forma, 53,9% das ações colocadas são utilizadas pela professora de modo intencional. Esse número expressa que a maioria das ações colocadas como intensificadoras dos critérios de mediação são contempladas pelas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, de forma intencional, ainda que desconheçam a Feuerstein e sua teoria.

Ações em que a professora se utilizou de ações de mediação ao acaso, segundo a percepção da pesquisadora, ou seja, sem uma aparente intencionalidade, foram duas (7,7%) das afirmativas.

Em cinco ações indicadas para observação durante o desenvolvimento das atividades colocadas pela professora junto ao grupo de crianças, não houve a mediação (NH), ainda que fosse possível efetivá-la, ou seja, em 19,2% das ações colocadas a professora poderia ter proporcionado aos alunos experiências de aprendizagem mediada, mas essa não ocorreu.

Também não foi possível observar ações mediativas (NO) em cinco das vinte e seis afirmativas colocadas como referência na observação dos critérios de mediação pela própria essência da atividade, que não contemplava determinados critérios, totalizando 19,2% das afirmativas.

Observa-se ainda na matriz referencial de análise e interpretação que em nenhum momento da observação a professora utilizou de ações contrárias (AC) àquelas que caracterizam um ato mediativo, ou seja, o oposto da mediação da aprendizagem não aconteceu.

Os dados coletados por meio da observação confirmam que, de maneira geral, ou seja, com relação a ações que caracterizam os doze critérios de medição, a professora faz uso de práticas mediativas. Apenas no quarto critério (Mediação do sentimento de competência) a professora não se utilizou das atitudes descritas.

#### 4.1.1.2 Considerações a respeito do questionário respondido pela professora S – Escola I

Os resultados do questionário também foram contados e transformados em porcentagem para que a visualização da totalidade das respostas e análise do

resultado final, ou seja, se a professora contempla práticas de mediação. As respostas trazidas ao questionário trazem similaridades e diferenças com relação à matriz de observação. Para que seja possível compará-las, segue quadro com o questionário respondido pela professora S.

QUADRO 3 - QUESTIONÁRIO – PROFESSORA S/ ESCOLA I

ATITUDES DOCENTES	REALIZO COM FREQUÊNCIA	REALIZO EM ALGUMAS ATIVIDADES	NÃO CONTEMPLO EM MINHA PRÁTICA
Esclareço às crianças quais são os objetivos e a intencionalidade das atividades propostas à turma. (Critério1)	X		
Durante o planejamento das atividades procuro pensar em estratégias de motivação para todos os assuntos trabalhados. (Critério 1)	X		
Há relação entre os conteúdos trabalhados e a vida cotidiana, mostrada às crianças por meio de exemplos e/ou vivências. (Critério 2)	X		
A cada novo conteúdo, certifico-me dos conhecimentos prévios das crianças. (Critério 3)	X		
No trabalho com novos conteúdos, exijo que as crianças verbalizem o aprendizado adquirido com relação aos novos conteúdos. (Critério 3)		X	
Proponho atividades com diferentes graus de complexidade com relação à abstração e interiorização, identificando as dificuldades de cada criança. (Critério 4)	X		
Existem atividades com diferentes graus de complexidade para serem aplicadas simultaneamente de acordo com as especificidades das crianças (atividades diferentes acontecendo ao mesmo tempo). (Critério 4)	X		
Mostro às crianças que devem ser mais exigentes consigo mesmo. (Critério 5)	X		
Em situações de conflito as crianças são levadas a refletir sobre a situação e suas consequências. (Critério 5)	X		
Interfiro pontualmente no controle da impulsividade das crianças. (Critério 5)	X		
Além de atividades individuais, proponho atividades que favoreçam a interação do grupo, assim como a cooperação entre as crianças. (Critério 6)	X		



Há em minha turma diferentes ritmos de aprendizagem, o que interfere diretamente meu planejamento. (Critério 7)	X		
Há em minha prática intervenções individuais, as quais considero as diferenças das crianças. (Critério 7)	X		
Faz parte da minha rotina em sala de aula levar as crianças a compreenderem a causa de seus acertos e erros. (Critério 7)	X		
Utilizo diferentes metodologias. (Critério 7)	X		
O planejamento orienta diretamente minha prática. (Critério 8)		X	
Trabalho com situações onde a criança é desafiada a buscar estratégias e soluções. (Critério 8)	X		
Ofereço às crianças feedbacks individuais a respeito das mudanças e progressos que obteve. (Critério 8)	X		
Promovo auto avaliação. (Critério 8)		X	
Existem atividades que são trabalhadas para que a criança elabore perguntas e respostas. (Critério 9)		X	
As atividades que proponho tendem a aumentar o nível de complexidade e abstração. (Critério 9)		X	
As crianças chegam com autonomia a conclusões com relação aos conteúdos abordados. (Critério 9)	X		
Proponho atividades que fomentam a criatividade. (Critério 9)	X		
Utilizo da verbalização para valorizar as conquistas das crianças com relação às atividades propostas. (Critério 10)	X		
As crianças são levadas por uma perspectiva otimista com relação aos temas trabalhados. (Critério 11)	X		
As atividades praticadas envolvem a valorização da cultura local. (Critério 12)	X		

FONTE: ARMACOLLO e ASINELLI-LUZ, 2012.

As respostas colocadas no questionário mostram que a professora S, na maioria dos critérios utiliza-se de práticas referentes à mediação da aprendizagem. Das vinte e seis afirmativas distribuídas entre os doze critérios de mediação, em vinte e uma a professora identificou nas ações sua prática, ou seja, que as utiliza com frequência. Esse número significa que a professora faz uso de 80,8% das afirmativas referentes aos critérios de mediação. Frente a essa constatação, de acordo com a percepção da professora, sua prática é, na maioria do tempo, guiada

por atitudes mediativas. Para todos os doze critérios, há pelo menos uma afirmativa em que a professora afirma realizar com frequência.

A coluna “contemplo em algumas atividades” foi assinalada cinco vezes pela professora S, mostrando que, das ações colocadas, em 19,2% delas a professora utiliza ações caracterizadas como mediativas, de acordo com as características dos critérios de mediação.

A professora S não marcou em nenhuma das afirmativas a opção “não contemplo em minha prática”.

Frente aos dados coletados por meio do questionário e apresentados anteriormente, há indicativos que confirmam, de maneira geral, que a professora S utiliza-se com os estudantes de ações que caracterizam os doze critérios de medição, ou seja, faz uso de práticas mediativas.

#### 4.1.2 Professora M – Escola II

##### 4.1.2.1 Considerações a respeito da Matriz referencial de análise e interpretação – Roteiro de observação da professora M

A observação validada pela matriz referencial ocorreu em meio ao desenvolvimento de atividades de leitura para o grupo e construção da escrita. Algumas crianças faziam a leitura de palavras do banco de palavras fixadas no quadro e que já haviam utilizado em outros momentos. No caderno, os estudantes escreveram frases a partir de outras que já estavam disponibilizadas na atividade. Foi nesse contexto que as observações foram realizadas, conforme sistematização apresentada a seguir.

#### QUADRO 4 - MATRIZ REFERENCIAL DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO PROFESSORA M – ESCOLA II

Roteiro de observação e análise da atitude docente em sala de aula– quadro comparativo com os critérios mediadores de Reuven Feuerstein						
ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO	CRITÉRIO	UI	UA	NH	AC	NO
Os objetivos e intencionalidade das intervenções realizadas pelo professor são esclarecidos às crianças.	1	X				
O professor faz uso de recursos internos ou externos, envolvendo-se e ainda suscitando a motivação das crianças	1	X				

durante as tarefas.						
O professor ajuda as crianças a estabelecerem relações que transcendam o tempo presente em que o conteúdo está sendo estudado.	2	X				
Antes de abordar um novo conhecimento, o professor se certifica dos conhecimentos prévios das crianças.	3	X				
O professor busca estratégias para que as crianças verbalizem os novos conhecimentos construídos.	3			X		
As atividades propostas mantêm diferentes graus de complexidade com relação à abstração e interiorização, permitindo que o professor identifique os graus de compreensão das crianças.	4			X		
Existem atividades com diferentes graus de complexidade para serem aplicadas simultaneamente de acordo com as especificidades das crianças.	4			X		
As crianças são motivadas a serem mais exigentes consigo mesmo, de acordo com o que podem apresentar de melhor.	5	X				
Em situações de conflito as crianças são levadas a refletir sobre a situação e seu resultado.	5					X
O professor se mostra atento às especificidades das crianças com relação ao controle da impulsividade ou passividade.	5	X				
Há atividades propostas que favorecem a interação do grupo assim como a cooperação entre as crianças.	6	X				
O professor reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem por meio da sua prática.	7	X				
São oferecidas práticas de mediação diferenciadas para as crianças, sem discriminá-las.	7	X				
Faz parte da prática do professor ajudar as crianças a compreenderem a causa de seus acertos e erros, auxiliando-as em seu autoconhecimento.	7	X				
Há diversificação nas propostas de trabalho.	7	X				
O planejamento é claramente identificado como norteador da prática em sala de aula.	8	X				
As crianças são desafiadas a buscar estratégias e soluções, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.	8			X		

O professor dá feedbacks individuais às crianças, levando-as a adquirir consciência das mudanças e progressos que obteve.	8	X				
São proporcionados momentos de auto avaliação.	8					X
São proporcionados momentos de elaboração de perguntas e hipóteses pelas crianças.	9	X				
As atividades tendem a aumentar o nível de complexidade e abstração.	9					X
Alternância de métodos (indutivo/dedutivo) durante as propostas de atividades proporcionando conflitos cognitivos.	9					X
São propostas atividades que fomentam a criatividade.	9	X				
São utilizadas expressões e atitudes que mostrem a possibilidade de modificabilidade das crianças, valorizando-as enquanto seres humanos.	10	X				
As crianças são levadas por uma perspectiva otimista com relação aos temas trabalhados.	11	X				
São praticadas ações de valorização da cultura local e ainda do pertencimento das crianças nessa cultura.	12					X

FONTE: ARMACOLLO e ASINELLI-LUZ, 2012.

A observação da matriz mostra que, das vinte e seis afirmativas distribuídas entre os doze critérios de mediação, dezessete foram identificados na prática da professora M, sendo que, na percepção da pesquisadora, aconteceu de maneira intencional (UI). Sendo assim, a atuação da professora no tempo de observação está pautada por 65,4% das afirmativas que identificam uma ação docente enquanto mediadora da aprendizagem. A alta porcentagem expressa mostra que, assim como a professora S, a maioria das ações colocadas como intensificadoras dos critérios de mediação foram contempladas intencionalmente, ainda que a professora M também desconheça os construtos trazidos por Feuerstein.

Dentro das referências colocadas no roteiro de observação, todas as ações caracterizadas como mediativas aconteceram intencionalmente, na percepção da pesquisadora.

O número de ações em que a professora M poderia ter se utilizado da mediação foi de quatro, ou seja, 15,4%, aproximando-se da professora S. Ainda que

possa ser considerado um baixo número de recorrência, merece uma atenção maior por parte da docente, especialmente por também o critério quatro (Mediação do sentimento de competência) ficar sem ser contemplado na prática educativa deste primeiro ano, de acordo com a observação.

Bastante próximo do número mostrado pela docente citada anteriormente, a professora M teve em quatro ações a identificação de que não houve a mediação (NH), ainda que fosse possível efetivá-la, ou seja, em 15,4% das ações colocadas a professora poderia ter proporcionado aos alunos experiências de aprendizagem mediada, mas essa não ocorreu.

Também não foi possível observar ações mediativas (NO) em cinco das vinte e seis afirmativas colocadas como referência na observação, devido à atividade não contemplar, naquele momento, as características colocadas na ação, totalizando 19,2% das afirmativas.

Assim como ocorreu com os dados coletados na observação da prática da professora S, em nenhum momento a professora M agiu de forma contrária (AC) às ações que caracterizam um ato mediativo.

Por meio da observação dos dados coletados durante a observação é possível afirmar que, de maneira geral, ou seja, com relação a ações que caracterizam os doze critérios de medição, a professora M faz uso de práticas mediativas, com ressalvas no quarto critério, como citado anteriormente.

#### 4.1.2.2 Considerações a respeito do questionário respondido pela professora M – Escola II

Assim como foram tratados os dados trazidos pelo questionário da professora S, nesse momento também foram contados e transformados em porcentagem com os mesmos objetivos, ou seja, a fim de facilitar a percepção com relação à totalidade das respostas e para as conclusões, ou seja, se a professora contempla práticas de mediação de acordo com sua própria percepção. Algumas divergências podem ser observadas nas colocações da professora M no questionário, quando comparadas com o roteiro de observação. Ainda assim, a professora afirma contemplar, mesmo que não em todos os momentos de sua prática, todas as ações colocadas fazendo referência aos doze critérios de mediação. Para a observação e análise das

respostas da professora M, que trazem o seu entendimento a respeito da própria prática, segue quadro com o questionário respondido pela docente.

QUADRO 5 - QUESTIONÁRIO PROFESSORA M / ESCOLA II

ASPECTOS OBSERVADOS	REALIZO COM FREQUÊNCIA	REALIZO EM ALGUMAS ATIVIDADES	NÃO CONTEMPLO EM MINHA PRÁTICA
Esclareço às crianças quais são os objetivos e a intencionalidade das atividades propostas à turma.		X	
Durante o planejamento das atividades procuro pensar em estratégias de motivação para todos os assuntos trabalhados.	X		
Há relação entre os conteúdos trabalhados e a vida cotidiana, mostrada às crianças por meio de exemplos e/ou vivências.	X		
A cada novo conteúdo, certifico-me dos conhecimentos prévios das crianças.		X	
No trabalho com novos conteúdos, exijo que as crianças verbalizem o aprendizado adquirido com relação aos novos conteúdos.	X		
Proponho atividades com diferentes graus de complexidade com relação à abstração e interiorização, identificando as dificuldades de cada criança.		X	
Existem atividades com diferentes graus de complexidade para serem aplicadas simultaneamente de acordo com as especificidades das crianças (atividades diferentes acontecendo ao mesmo tempo).		X	
Mostro às crianças que devem ser mais exigentes consigo mesmo.	X		
Em situações de conflito as crianças são levadas a refletir sobre a situação e suas consequências.	X		
Interfiro pontualmente no controle da impulsividade das crianças.	X		
Além de atividades individuais, proponho atividades que favoreçam a interação do grupo, assim como a cooperação entre as crianças.			X
Há em minha turma diferentes ritmos de aprendizagem, o que interfere diretamente meu planejamento.	X		
Há em minha prática intervenções individuais, as quais considero as	X		

diferenças das crianças.			
Faz parte da minha rotina em sala de aula levar as crianças a compreenderem a causa de seus acertos e erros.	X		
Utilizo diferentes metodologias.	X		
O planejamento orienta diretamente minha prática.	X		
Trabalho com situações onde a criança é desafiada a buscar estratégias e soluções.		X	
Ofereço às crianças feedbacks individuais a respeito das mudanças e progressos que obteve.	X		
Promovo auto avaliação.		X	
Existem atividades que são trabalhadas para que a criança elabore perguntas e respostas.		X	
As atividades que proponho tendem a aumentar o nível de complexidade e abstração.	X		
As crianças chegam com autonomia a conclusões com relação aos conteúdos abordados.	X		
Proponho atividades que fomentam a criatividade.	X		
Utilizo da verbalização para valorizar as conquistas das crianças com relação às atividades propostas.	X		
As crianças são levadas por uma perspectiva otimista com relação aos temas trabalhados.		X	
As atividades praticadas envolvem a valorização da cultura local.	X		

FONTE: ARMACOLLO e ASINELLI-LUZ, 2012.

Assim como nas respostas trazidas pelo questionário da professora da Escola I, o presente questionário revela que a professora M, reconhece na maioria das atitudes mediativas apontadas sua própria prática recorrente. Dentre as vinte e seis afirmativas distribuídas entre os doze critérios de mediação, em dezessete a professora identificou ações que frequentemente utiliza com as crianças. Esse número representa 65,4% das afirmativas trazidas e que se referem aos doze critérios de mediação. Diante desse número, de acordo com a percepção da professora M, sua prática é frequentemente guiada por atitudes mediativas. Para nove dos doze critérios, há pelo menos uma afirmativa em que a professora afirma realizar com frequência. Chama atenção o fato de não aparecer nenhuma marcação na coluna “realizo com frequência” para as afirmativas que se referem ao quarto



(mediação do sentimento de competência), sexto (mediação da conduta compartilhada) e décimo primeiro critérios (mediação da busca de alternativas otimistas).

A coluna “realizo em algumas atividades” foi marcada oito vezes pela professora M, mostrando que, das ações colocadas, em 30,8% delas a professora não se utiliza em todos os momentos das ações caracterizadas como mediativas, de acordo com as características dos critérios de mediação.

A professora M utilizou-se uma vez da coluna “não contemplo em minha prática”, quando se referia ao sétimo critério (mediação diferenças individuais), o que caracteriza 3,8% de todas as afirmativas colocadas.

Perante os dados coletados por meio do questionário e apresentados anteriormente, há indicativos que confirmam, de maneira geral, que a professora M utiliza-se com os estudantes de ações que caracterizam onze dos doze critérios de medição, ou seja, faz uso de práticas mediativas na maioria deles.

## 4.2 REFLEXÕES SOB OS CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Por meio dos dados coletados e reflexões estabelecidas dentro dos objetivos instituídos, tornou-se evidente a percepção das professoras do primeiro ano do EF das escolas com ótimo resultado nos últimos IDEB realizados frente à suas atitudes enquanto promotoras do desenvolvimento escolar dos estudantes e sua relação com cada um dos critérios de mediação. Tais reflexões contribuem acerca da possibilidade do professor exercer a mediação da aprendizagem de forma consciente, ou seja, reconhecendo características da prática mediativa.

### 4.2.1 Análise do critério 1 (Mediação da intencionalidade e reciprocidade) – Não há prática mediativa/educativa sem intenção e reciprocidade

Realizar uma reflexão ou lançar o olhar para o elemento-chave da ação educativa – a aprendizagem – remete a diversas atitudes docentes que buscam cada objetivo colocado para as diferentes áreas do conhecimento e consequente envolvimento dos educandos. A atuação do professor está atrelada ao estabelecimento prévio desses objetivos e ainda de suas considerações frente às

respostas das crianças, tanto para o coletivo quanto para cada indivíduo que compõe sua sala de aula, tornando-a consciente e com propósitos claros.

É possível perceber por meio dos elementos trazidos pela professora S que sua prática é permeada por intenções estabelecidas durante o planejamento, como mostra o fragmento da entrevista realizada:

*Professora S*- Geralmente eu retiro deles o começo da aula “Ah, você viu? Não, mas como que foi?” Sabe? Eu tiro deles este começo e daí... É a partir dali que eles estão envolvidos, que um quer contar... Aí é que eu começo a explorar o que eu quero. Igual aquele dia. Eu queria que eles escrevessem. A minha intenção não era saber se eles sabiam quem era o prefeito, em quem eles iriam votar (*risadas*). Mas a minha intenção era a escrita no final disso. Então a gente tem que criar uma estratégia para que seja rico.

A professora usa estratégias em sua fala para que os alunos se envolvam com a temática que será trabalhada, para, na sequência, desenvolvê-la. Na proposta descrita, há diferentes aspectos que a professora explorou, indo além do objetivo único da escrita. Da mesma maneira, a professora M também vê o planejamento das atividades desenvolvidas em sala como fundamental para o melhor aproveitamento do trabalho e envolvimento das crianças.

*Pesquisadora* - O planejamento, então, acaba guiando seu dia-a-dia?  
*Professora M* – Sem dúvida! Por exemplo hoje. Hoje eu sei o que eu vou dar. E o aluno percebe quando a professora está preparada e se não está preparada. Se ela chega à tarde e começa a ir pro armário e vai começar a procurar o que dar, eles já começam a se agitar. Por outro lado, se eu vou receber eles agora e já falo: “Boa tarde!”, com calma, já vou organizando o que tem que fazer, também já se sentem seguros e tranquilos. Já sabem o que vai acontecer.

Isto significa, tanto para as professoras como para as crianças, a organização da trajetória diária, que envolve ainda imprevistos, para o desenvolvimento das habilidades dos educandos dentro dos objetivos estabelecidos. Sua concepção, permeada de intencionalidades pontuais, possibilita ainda assumir outros objetivos, que possam vir a ter espaço na organização temporal durante a própria ação.

Ainda que as professoras não utilizem as palavras intencionalidade ou reciprocidade, percebe-se em sua fala a preocupação com a devolutiva dada pelo grupo durante as atividades realizadas e que exista esse clima de participação das crianças na construção do conhecimento. Para tal, existe um pleno domínio da professora frente aos objetivos colocados para a aprendizagem das crianças dessa

faixa etária durante todo o ano letivo, como colocam as professoras S e M, no fragmento da entrevista realizada e trazido a seguir:

*Professora S* - Não sei se é porque eu já estou há muito tempo com eles pequeninhos... Então, eu sei onde eu quero ir e às vezes eu tô lá no começo do ano, mas eu já tô preparando o assunto lá pro final. Porque eu sei que lá no final vai ter uma outra coisa que eu vou dar continuidade. Então eu já aproveito para fazer um gancho.

Essa fala reforça o quão importante é o domínio do professor com relação ao grupo com que está trabalhando, ou seja, tanto os objetivos que são estabelecidos para todo o ano letivo, assim como o ano anterior e sequente, como para com o desenvolvimento das crianças da faixa etária. A intencionalidade da professora e sua preocupação em obter constante retorno das crianças durante suas aulas ficam explícitas ainda em sua percepção, mostrada no questionário.

Considera-se ainda relevante pra o desenvolvimento da prática educativa que a intencionalidade esteja colocada de forma clara nos atos mediativos e anteriores a ele (planejamento da ação), demonstrado pelas professoras, durante a observação realizada. Entretanto foi percebido também que essa intencionalidade foi explicitada para as crianças apenas por uma das professoras, conforme mostrado nos quadros de observação. Já no questionário, ambas as professoras afirmam o esclarecimento de suas intencionalidades para o grupo. Deixar de compartilhar os objetivos entre todos os estudantes pode comprometer o percurso escolar dos principais envolvidos no processo, ou seja, as próprias crianças, que desconhecem para onde estão seguindo.

A divergência entre os dados coletados (observação e questionário) pode ser decorrente do recorte da prática da docente o qual foi submetido à observação, não fazendo jus às práticas comuns da professora. Outra possibilidade de justificativa para a contradição nos dados é uma possível distorção de percepção da professora frente à sua prática. Nesse caso, a professora poderia acreditar que está esclarecendo as intenções didático-metodológicas para o grupo, quando, na prática, não está. Em ambas as situações (tanto trabalhando com a possibilidade de ser uma situação isolada, como de uma possível distorção de percepção da própria professora) sugere que uma reflexão a respeito do compartilhamento dos objetivos, especialmente para garantir que suas ações estejam permeadas pelas intenções frente a aprendizagem das crianças.

O que se pretende evidenciar frente a este resultado é a possibilidade das professoras do primeiro ano, trabalhando com a alfabetização das crianças constantemente, agirem intencionalmente no desenvolvimento do seu trabalho, ou seja, elas têm como objetivo dar sentido em suas atitudes tanto anteriormente quanto durante o ato educativo (incluindo o processo de avaliação, sendo também de fundamental importância a intencionalidade do professor para com a aprendizagem e não apenas para sua mensuração), até mesmo com atitudes corriqueiras do cotidiano da sala de aula.

Nesse contexto a linguagem não-verbal assume também sua importância, exigindo que o professor tenha intencionalidade de aprendizagem também por meio dela. O fragmento apresentado a seguir, retirado da entrevista realizada com a professora S demonstra sua preocupação com o que está por trás da fala do professor, além de sua validação enquanto atitudes intencionalmente educativas, corroborando com o que diz respeito ao primeiro critério de mediação.

*Professora S - [...] mas a postura de professora, a maneira de tratar os alunos, sabe, eu acho que tudo isso faz diferença. Até a postura do professor, que hoje em dia está se esquecendo. [...] Não precisa estar de unha feita, mas corte as unhas! Não fique de unhas compridas, porque seu aluno vai observar. Então tudo isso a gente percebe. Enriqueça o vocabulário. Isso tudo eu aprendi no Magistério. Não empobreçam o vocabulário por serem crianças. Eles vão aprender a entender o que significa pelo contexto da coisa e vão passar a usar. E isso enriquece!*

A análise do quadro de observação referente à prática da professora M mostra, durante o período observado, a clareza no que diz respeito à sua intencionalidade na execução das estratégias de aprendizagem, ainda que a professora não as esclareça às crianças em todos os momentos, de acordo com sua própria avaliação. Ao contrário, a professora S afirma esclarecer às crianças suas intencionalidades durante o desenvolvimento da aprendizagem, o que não foi observado. Diante dessa realidade, é muito provável que o recorte da realidade observada em sala de aula não tenha sido fidedigno com o que ocorre na maioria das vezes, ou tenha sido um momento atípico, ou ainda que a professora tenha uma percepção distorcida de sua prática.

4.2.2 Análise do critério 2 (Mediação da transcendência) – Mediação: indo além do momento presente

Na perspectiva da teoria feuersteiniana a dinâmica que se estabelece em sala de aula, entre professor, educando e o conteúdo trabalhado, a fim de que se atinja a aprendizagem, deve estar diretamente relacionada com as interações estabelecidas fora da escola, ou seja, a aplicabilidade desses conteúdos. A mediação se faz imprescindível frente a essa necessidade, especialmente no trabalho com crianças pequenas ainda não autônomas no que diz respeito ao estabelecimento dessas relações.

Considerando possível e necessária essa prática, as professoras S e M, por meio dos questionários realizados, demonstraram sua preocupação em permitir a transcendência dos conteúdos que estão sendo trabalhados, ainda que, na percepção da pesquisadora, a professora S tenha se utilizado desse critério ao acaso, sem intenção previamente definida. Durante a entrevista realizada, essa divergência é esclarecida, de modo que a professora M expressou em sua fala a intencionalidade em utilizar estratégias a fim de que a criança interaja para além do momento presente.

*Professora M* – [...] Os conteúdos não ficam isolados. A gente aproveita situações, daí, do cotidiano pra resgatar de novo aquilo que foi ensinado. Então, por exemplo, eu tô trabalhando lá uma pintura. Aí eu retomo: “Que órgão do sentido mesmo a gente usa mesmo pra pintar, pra olhar essa pintura?”

[...] A gente começa em Língua Portuguesa, no começo do ano, no primeiro aninho, a gente coloca que esse ano eles serão alfabetizados, por que que a alfabetização é importante, porque a escrita existe em vários lugares, que dominando a leitura e a escrita, eles vão poder se virar na vida de diversas maneiras.(...)

Entretanto, ainda que a intenção de transcender o conteúdo trabalhado com as crianças esteja presente, por vezes sua concepção de como fazê-lo não é tão clara. Isso acontece quando, por exemplo, o professor dá exemplos reais de utilização deste conteúdo, mas não resgata com as crianças os eventos de seu cotidiano, ou seja, continua apenas no discurso adulto, que possui concretamente um repertório diferente do construído por uma criança de seis anos.

É comum ainda admitir que a prática de trabalho com os conteúdos escolares continue como já o foi historicamente na educação tradicional, desvinculada às situações extraclasse. Essa observação foi colocada pela professora S ao relatar uma situação vivenciada e que a incomodou.

*Professora S* – (...) É o momento em que, assim, é o modo de falar. Porque o modo de falar é tudo. Uma vez eu vi uma professora falar assim: “Não! A professora pediu  $3 \times 5$ . Você não fez  $3 \times 5$ . Você fez  $5 \times 3$ . É diferente.” E parou aí a explicação dela. Ela tava indo bem, mas quando ela tinha que explicar porque que  $3 \times 5$  é diferente de  $5 \times 3$ , ela não concluiu. Perdeu.

*Pesquisadora* – Você acha então que essa mediação foi ineficaz?

*Professora S* – Foi ineficaz porque a criança não entendeu por que  $3 \times 5$  é diferente de  $5 \times 3$ , sendo que ela chegou no mesmo resultado. Daí eu pensei: “Acho que essa professora não tá boa hoje porque ela poderia desenhar no quadro e mostrar porque que não é.” (...)

Esse é um exemplo de situação em que o professor acaba perdendo uma valiosa oportunidade de mediar a fim de permitir que a compreensão do conteúdo curricular possa romper as barreiras da escola e de transcender com o momento imediato. Muitas vezes, ao se deixar dominar pela rotina, a construção do conhecimento com a criança e de sua percepção do como se aprende e para que se aprende não acontece.

As observações realizadas permitiram verificar que nas duas escolas com ótimo desempenho nas avaliações oficiais a atitude docente, durante as atividades realizadas nesse período, envolveram momentos de generalizações frente ao conteúdo trabalhado.

Ainda que este seja um recorte da prática das professoras participantes da pesquisa e que o mesmo não permita generalizações, é possível, frente às respostas dos três instrumentos utilizados, verificar a preocupação das mesmas em trazer para as crianças, por meio do conteúdo já adquirido, as relações com novas situações, com o cotidiano e com a aplicabilidade dos mesmos até mesmo em outras áreas.

#### 4.2.3 Análise do critério 3 (Mediação do significado) – Se é significativo, aprendo!

Ao proporcionar situações de aprendizagem que despertem o interesse das crianças, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Mediada, o mediador age de forma a motivar o grupo para busca de significado dos conteúdos trabalhados, não apenas falando o porquê de sua importância. Essa descoberta permite ainda despertar nos educandos a necessidade de formular perguntas com relação às novidades que contatam e de estabelecer relações com o significado atribuído tanto individualmente como no grupo.

A matriz de observação mostra que, durante as práticas observadas pela autora na sala de aula, com a professora S, não contemplaram a verificação dos conhecimentos prévios das crianças. É relevante salientar, porém, que esse fato ocorreu possivelmente porque essas atividades eram uma continuação do que a turma havia iniciado em outro momento. Com relação à outra afirmativa que demonstra a utilização de práticas do terceiro critério, Mediação do Significado, a professora, ainda que a atividade permitisse, não fez uso, ou seja, as crianças não tiveram oportunidade de verbalizar os conhecimentos que produziram por meio do desenvolvimento da atividade, sendo coerente com sua resposta ao questionário, onde afirma colocar essa atitude em prática em algumas atividades, e não com frequência.

Nas atividades desenvolvidas pela professora M e as crianças do grupo, foi possível constatar a utilização de estratégias para que a docente se certificasse dos conhecimentos prévios das crianças. Entretanto, também não foram oportunizadas situações para que as crianças verbalizassem as construções. Por meio dos questionários, a professora S expressou sua preocupação com os conhecimentos prévios das crianças, procurando assim vinculá-los ao saber já construído, respondendo que faz uso dessa prática com frequência. A professora S afirma ainda realizar essa prática, mas apenas em algumas atividades.

A efetivação de estratégias envolvendo a mediação do significado permite motivar o interesse das crianças, que, com a mediação adequada, estabelecem relações do conhecimento adquirido com aquele que já possuem.

Diante de elementos confirmativos e, ao mesmo tempo, outros elementos que não confirmam a prática da mediação do significado, é possível concluir que acontece parcialmente, não em todos os momentos da aprendizagem em sala. Essa constatação indica que é possível que os professores não verificam a importância tanto da verbalização dos conhecimentos adquiridos, prática relevante na construção do pensamento e ainda favorável ao surgimento de novas dúvidas, tanto da criança que o faz como daquela que escuta, como com a relação que deve ser estabelecida entre os conteúdos e seu significado.

4.2.4 Análise do critério 4 (Mediação do sentimento de competência) - Sinto-me capaz!



De acordo com o que foi apresentada durante a estruturação da teoria, a relevância da crença da criança em suas capacidades é fator essencial para seu desenvolvimento cognitivo, dada a mediação adequada desse sentimento e das percepções criadas pelo indivíduo com relação ao seu potencial. Ao trabalhar o quarto critério da mediação, o professor possibilita à criança a construção de uma autoimagem positiva, incentivando o desenvolvimento da motivação intrínseca, capacidade desenvolvida por meio desse trabalho.

Entretanto, durante os momentos de observação da prática das duas professoras, a execução das atividades com diferentes níveis de complexidade não ocorreu. Mais uma vez, como se trata de um recorte da realidade da prática docente em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, é possível que nele não tenha sido contemplada uma prática recorrente das professoras. Ainda assim, é importante destacar que a mediação do sentimento de competência envolve não apenas atitudes otimistas do professor com relação ao desenvolvimento dos estudantes, mas ainda outras ações, como as que foram citadas na matriz, capazes de fortalecer a motivação das crianças com relação ao que produzem cognitivamente, ou seja, com relação à sua modificabilidade.

As respostas aos questionários mostram que, tanto a professora S como a professora M (ainda que seja em alguns momentos) reconhecem em sua prática a utilização de atividades com variados graus de complexidade, o que diminuiria os momentos em que algumas crianças são expostas a situações que se apresentam muito além do que podem oferecer em um determinado momento de sua história. O resultado dessa prática vem em descontraimento com os resultados das vivências relatadas pelas professoras, como foram apresentadas anteriormente.

A realidade apresentada por meio do questionário foi reforçada na fala da professora S durante a entrevista, como mostram os fragmentos a seguir.

*Professora S – [...] eu também vou falando que a gente vai aprender muita coisa, vai aprender as letras, formar palavrinhas, que vai ser muito bom, que a gente vai ler para o pai e para mãe. E daí, aos pouquinhos, eles já vão conseguindo. Então: “Vai lendo as letras. Viu? você já está conseguindo. Eu falei que você iria ler as letrinhas e agora você já sabe todas!” Então, cada conquista é uma festa, sabe? (...) “Olha que bom! Olha, gostei de ver. Viu? O Gustavo está conseguindo!” É assim que eu tento. Eu sempre coloco pra eles que eles são capazes. Que eles podem. Eu não posso te dizer, assim, que eu tenho um aluno que não leia as palavras. Mesmo os que vão ficar retidos estão bem melhores. Houve crescimento. É sinal de que alguma coisa foi feita. Ele não conseguiu dar conta de tudo, mas houve aprendizado.*

Ainda que a mediação do sentimento de competência não tenha sido constatada em toda sua amplitude durante a observação, foi a mais recorrente na fala das professoras, mostrando a importância, na percepção da docente, da interação com as crianças com relação ao desenvolvimento delas, corroborando com aspectos da Teoria da Aprendizagem Mediada.

A professora M também expôs a forma de trabalho com relação ao quarto critério, sem mesmo conhecê-lo.

*Professora M* – Sim! Ah, o tempo todo, sabe? Olha, a gente chama a atenção, mas a gente tem que ficar valorizando eles, na hora da correção, fila por fila: “Muito bem! Parabéns! Que lindo! É isso aí! Você consegue!” Olha, tem que valorizar. Por um mínimo que seja. “Você consegue! Você pode mais! Você vai conseguir!” O tempo todo. (...) Eles adoram! E isso gera mais produção. Porque, quando eles veem que a professora tá admirando o trabalho deles, eles querem produzir mais. E eu vejo isso na produçõzinha de texto deles. “Professora, você gostou? Posso fazer mais linhas? Posso...” Tem um que fala: “Posso fazer de cursiva?” eles querem mais. Quanto mais você elogia, mais eles querem produzir.

As atitudes positivas da professora frente às respostas dos educandos são ferramentas importantes na construção de uma imagem positiva de si, especialmente na comparação da criança com ela mesma.

4.2.5 Análise do critério 5 (Mediação da regulação e controle do comportamento) – Autocontrole pode ser aprendido na escola/ “Um momento, deixe-me pensar!”<sup>28</sup>

Frente às queixas dos professores e até mesmo de reflexões realizadas com estudantes de diferentes faixa-etárias, a impulsividade aparece como uma constante no trabalho em sala de aula. Nas avaliações utilizadas ao longo do ano ou mesmo nas atividades cotidianas, a qualidade muitas vezes é prejudicada frente ao comportamento impulsivo. Em contrapartida, percebe-se que pouco tempo é investido na escola para a reflexão das crianças com relação a esse comportamento, por vezes precipitado demais e, em algumas situações, pacato ao extremo. Para que haja mudança, faz-se necessária essa reflexão.

Durante as observações realizadas, ambas as professoras se mostraram atentas para o controle da impulsividade das crianças durante as atividades

---

<sup>28</sup> Slogan do PEI no que diz respeito à aprendizagem da criança de seu autocontrole.

propostas. Não foi possível, apenas, verificar durante essas situações, a questão da impulsividade relacionada à agressividade com colegas ou até mesmo com a professora, por não ter ocorrido nenhuma atitude dessa natureza. Esse modo de reação é apontado no questionário respondido como uma questão verificada e cuidada por ambas as professoras de maneira a mediar a reflexão das crianças frente a seus atos.

Na fala da professora S, ocorrida durante a entrevista realizada, foi colocado um exemplo prático de como acontece sua intervenção em momentos de impulsividade dos estudantes no que diz respeito ao comportamento e relacionamento com os colegas.

*Professora S* - Na questão da agressividade, eu digo: “Cara, você tem que se controlar! Às vezes a gente quer chutar, mas não pode. Se você tá bravo e machuca, ele também vai ficar bravo e também vai te machucar!” Ou então ao contrário: “Viu, ele te bateu porque ele tava com raiva. Foi bom? Quando você bate, o seu amigo também fica sentindo!” Tem um menino, que ele é muito impulsivo. Quando ele está bravo, se pendura no pescoço e o discurso que eu faço para ele é assim: “Você tem que se controlar, a raiva tem que passar!” Ele diz: “Eu sei, eu sei! Eu tô tentando!” E realmente ele tá melhor hoje. Ele era mais bravo, ele avançava nos outros e ele tá mais controlado e eu também já falei com a mãe, que não gosta de ouvir [...]

O incentivo dado pela professora para que o aluno pense antes de reagir a uma situação pode ser levado para outros momentos do dia a dia da sala de aula, frente, inclusive, a situações formais, como avaliações e outras atividades, como discutido anteriormente.

O quinto critério de mediação traz responsabilidade para o mediador a fim de criar estratégias para levar a criança a pensar no próprio processo de aprendizagem e não apenas em seu resultado, como comumente acontece. Por vezes ao desempenho escolar é atribuída uma nota ao final de um período de trabalho e suas reflexões se limitam apenas sobre esse resultado, especialmente porque a criança ainda não construiu autonomia suficiente para refletir a respeito do processo que leva a ele.

#### 4.2.6 Análise do critério 6 (Mediação da conduta compartilhada) – Compartilhar é aprender

Sendo um lugar privilegiado para a troca de informações, a sala de aula pode, e, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Mediada, deve ser um local de grande crescimento individual (TÉBAR, 2011). Quando a interação entre as crianças e ainda com o professor é mediada adequadamente, ela pode proporcionar cada vez mais a empatia e o respeito entre os integrantes do grupo, promovendo a tolerância entre os pares, especialmente nas colocações de opiniões contrárias ou complementares. Compartilhar o modo de pensar, de raciocinar, fortalece ainda o estabelecimento de novas relações, fortalecendo o desenvolvimento cognitivo e ampliando o repertório das crianças.

As matrizes de observação confirmam a utilização de práticas pelas duas professoras que envolveram o fortalecimento desse diálogo em sala de aula, não apenas entre as crianças, mas também das crianças com a professora.

No questionário, a professora S reforça o que foi colocado pela matriz de observação, indicando que propõe aos estudantes atividades que favorecem a interação e o intercâmbio de conhecimentos entre as crianças. Já a professora M, afirma não contemplar esse comportamento em sua prática, indicando que se refere ao trabalho em grupo entre os estudantes, explicando na entrevista.

*Professora M* – Isso eu posso assumir que, sinceramente, com 31 alunos, trabalhar em grupo, olha, sinceramente... Eu trabalho mais em grupo quando tem uma aula no sábado com menos alunos. Aí eu trabalho. Porque eu não consigo realmente trabalhar em grupo com 31 alunos. Não dô conta! Até porque, veja, a gente tem a corregente, que ajuda, mas ela não está aqui todo dia. Então, para trabalhar em grupo, sozinha em sala, é muito complicado!

Ainda assim, como foi constatado na observação o compartilhamento de informações, mesmo sem que as crianças estivessem dispostas fisicamente perto uma das outras, foi perguntado na entrevista a respeito dessa troca, conforme colocado no fragmento a seguir:

*Professora M* – Sim! Isso acontece e isso é importante porque desenvolve a oralidade, eles se desinibem, aqueles mais tímidos vão se soltando... Então por exemplo: “Eu quero palavras que comecem com a letrinha D!” Aí eles vão trazendo palavras do dia-a-dia deles e vão falando. Tudo na sua vez, com o seu dedinho levantado, essa é uma situação. Outra situação: pesquisa de um animal. Então eles fizeram lá, a gente tava trabalhando animais. Escolheram a vaca. Então tudo o que a vaca fornece, onde ela vive, do que que se alimenta, eles fizeram pesquisas, muitos trouxeram da Internet. Muitos sublinharam, foi muito importante... [...] E quando eles trouxeram, aí eu fiz eles compartilharem. Cada um veio... Olha, trabalho de

paciência, mas eu fiz os trinta e um virem aqui na frente, um de cada vez, falar o que entenderam da pesquisa da vaca. Sim, porque senão era muito fácil você pegar da Internet, imprimir e trazer. Eu queria ver se eles entenderam...

Diante dos relatos, é importante colocar que, ainda que dinâmicas de apresentação de trabalhos para o grupo de crianças tenha suas implicações no desenvolvimento da oralidade, da organização e do respeito para que sejam cumpridos os requisitos solicitados, o sexto critério de mediação traz elementos que vão além dessa prática. De acordo com a leitura realizada, a mediação do compartilhamento de informações é marcada pela troca, pelo diálogo, ou seja, pela interação entre os indivíduos participantes do processo. Isso implica a participação do mediador em organizar o ambiente de maneira a motivar a prática de compartilhar e ainda torná-la uma constante nas situações diárias em sala de aula, não deixando restrita a alguns momentos avaliativos.

Essa interação entre os indivíduos inclui ainda, na percepção da teoria, a participação das famílias dos estudantes, uma vez que compartilhar informações sobre a formação do indivíduo envolve impreterivelmente esses sujeitos. Para que possam participar de maneira colaborativa do processo de aprendizagem, os pais (ou responsáveis diretos) precisam ser esclarecidos quanto aos objetivos colocados não apenas para o grupo de crianças, mas ainda para o seu filho. Tal prática é processual, demanda tempo e ainda persistência dos docentes, afinal, os pais, na grande maioria das vezes, não têm sua formação na área da educação e precisam de orientações pontuais a respeito dos objetivos colocados pela escola e os caminhos optados para alcançá-los.

Para a professora S, o compartilhamento das informações se dá nos momentos em que as crianças estão dispostas fisicamente em duplas ou grupos com mais integrantes. Entretanto, a observação da sua prática mostrou quão valioso é o compartilhamento de informações que são realizadas nas construções coletivas de conceitos, independentemente da disposição física das crianças.

*Professora S – [...] Agora a gente trabalha muito em dupla, em grupo, e eu digo para eles: “Porque a gente sentou mesmo em grupo? Para conversar mais fácil com o amigo? Não. É para fazer a lição melhor. Então vamos fazer!” Então eu ponho isso sempre para eles[...] Então, assim, eu acho que tudo é questão de falar, sabe, de explicar o porquê. O porquê é muito importante. Ele tem que estar ciente, que ele está ali para quê? Para fazer o trabalho. E o que é o trabalho? Essas tirinhas que eu recortei e dei para*

eles, eles montaram rapidinho. Já foram montando as palavras, o outro já foi colando...

A oportunidade das crianças trabalharem em grupo é uma questão bastante intensa na prática docente, de maneira geral, nas percepções realizadas por meio de vivências. Entretanto, a possibilidade de o aluno trabalhar em pequenos grupos ou individualmente nem sempre é colocada. Muitas vezes, um determinado assunto que não esteja sendo bem assimilado por um aluno com as intervenções e mediações do professor podem o ser por meio de uma mediação de um colega do grupo.

#### 4.2.7 Análise do critério 7 (Mediação das diferenças individuais) – “Não me aceite como eu sou”<sup>29</sup>

Na perspectiva da Teoria da Mediação da Aprendizagem, considerar a individualidade das crianças e o ritmo de aprendizagem de cada um é uma prática fundamental para que as diferenças individuais sejam respeitadas e se torne possível alcançar a modificabilidade. Assim, são reconhecidas nas práticas mediativas as especificidades das crianças, aceitando e respeitando tais diferenças. Entretanto, ao mesmo tempo, não são deixados em nenhum momento os objetivos colocados para o grupo.

As matrizes referenciais de observação e os questionários mostram ainda, que as professoras reconhecem as especificidades dos estudantes e têm em sua prática, ou seja, na forma de trabalho com a criança, a diferenciação das necessidades de cada um. Ambas afirmam ser recorrente em sua prática intervenções individuais, de acordo com as necessidades da criança, ou ainda fazer uso de diferentes metodologias, possibilitando ainda mais atingir diferentes maneiras de receber as informações trabalhadas.

Durante a entrevista realizada, a professora S trouxe em sua fala considerações a respeito desse olhar para as respostas individuais no desenvolvimento das crianças. Segundo ela, é bastante importante que o professor esteja atento a essas respostas e não as ignore. Ao contrário, que sejam oferecidas

---

<sup>29</sup> Tradução do título do livro “Don’t accept me as I am: Helping ‘retarded’ people to excel” (FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; REYNERS, J. E., 1988)

alternativas a fim de que todos os educandos se desenvolvam, ainda que não da mesma maneira ou no mesmo tempo.

*Professora S – [...] A Maria Fernanda, por exemplo, ela não consegue (usar material manipulativo). A Maria Fernanda tem que ser nos dedinhos. Porque o copinho que ela vai separar as tampinhas, vai ser a panelinha para ela. As tampinhas que ela iria contar é a comidinha, o lápis é a colherzinha e ela fica provando sal da comidinha. Então, para ela, não dá material manipulativo. Tem que ser os dedinhos. Então vamos lá, põe três, tira dois.*

A fala da professora indica uma preocupação com relação às diferentes maneiras de aprender e mais precisamente às características das crianças. Como pode perceber a utilização de maneira inadequada dessa criança de um material utilizado pelos colegas, a professora opta por alternativas, ainda que não elabore atividades diferenciadas, como coloca no fragmento da sua entrevista, mostrado a seguir:

*[...] Geralmente eu ponho do meu lado ou nos primeiros meses aqui (a professora aponta para duas carteiras que estão ao lado da sua mesa, a frente das demais carteiras da classe) e eu não costumo fazer atividades diferentes. Quando eu faço, é para casa, atividades de casa. O que eu faço é fazer junto com a criança. A minha exigência é menor. Se era para escrever, lá, dez palavras e ele conseguiu fazer cinco, já está bom, porque cansa também. Então eu procuro adaptar a mesma atividade para a criança e sento junto com eles. Os outros que estão lendo e escrevendo, estão caminhando sozinhos. Daí estes que tem mais dificuldades, eu ajudo mais.*

Assim como a professora S, a professora M também não elabora atividades diferenciadas para quaisquer alunos da turma, ou seja, todas as crianças, independente de seu rendimento utilizam-se da mesma proposta de trabalho colocada para o grupo.

*Professora M – Não dá tempo de fazer atividade diferenciada para ela (aluna com déficit de aprendizagem). Então assim, eu tenho um olhar diferente pra ela. Pra começar, ela está na primeira carteira porque tenho que ficar o tempo todo ali, sinalizando, mostrando o lugar onde ela tem que escrever, sabe? Ajudando a abrir a página do livro... E fora isso ela tem atendimento com a corregente e leva caderno de reforço. Então isso é o que a gente faz a mais.*

Isso significa que, ainda que reconheçam a existência dessa variação no rendimento das crianças com relação aos conteúdos trabalhados, as professoras afirmam não elaborarem atividades diferenciadas em nenhum momento de seu



trabalho. Em contrapartida, oferecem mais atenção no acompanhamento dos estudantes que, em sua percepção, têm mais dificuldade no aprendizado.

Frente a essa realidade, é fundamental atentar para a percepção tanto desse indivíduo frente a seus colegas, como ainda dos colegas para com ele. A maneira como essa situação é colocada, intencionalmente ou não, perante a turma é essencial na construção da autoestima de cada integrante do grupo (para que possam ser mediadas adequadamente crenças como “eu sou melhor que meus colegas” ou “por mais que me esforce, não consigo atingir o nível de desenvolvimento dos meus colegas”) e influencia diretamente em sua motivação para o aprendizado.

#### 4.2.8 Análise do critério 8 (Mediação da busca, planificação e conquista de objetivos) – Objetivos para além da aprovação

Atualmente vive-se uma era em que a grande velocidade para atender a satisfação pessoal é recorrente. Crianças e jovens, que já nascem na era do imediatismo por vezes sentem dificuldade em utilizar-se do planejamento para a conquista de objetivos a médio e longo prazo. Ao mediar situações cotidianas na escola, o professor pode proporcionar situações em que as crianças percebam o quão valorosa é a ação do planejar. As implicações dessa ação, entretanto, vão além da conquista ou não dessas metas.

A aprendizagem mediada pode provocar situações que transcendam necessidades imediatas dos educandos, permitindo que revejam o passado e o avaliem para que possam definir caminhos a serem seguidos (e possivelmente revistos) e objetivos a serem conquistados. A mediação para o planejamento de ações com fins definidos envolve diretamente o percurso da própria ação docente, ao garantir que o professor mantenha os propósitos colocados para um determinado momento da aprendizagem dos educandos.

Na percepção da professora S, o planejamento é um norteador do seu trabalho, sempre com a possibilidade de flexibilizá-lo para que possa atender a uma possível demanda da turma que não estava prevista. Sua fala mostra que a experiência colabora bastante para que já conheça o percurso do primeiro ano do EF com clareza, conforme colocado a seguir:

*Professora S* – E agora eu não preciso mais dele (*do planejamento*). Eu sei aonde que eu vou. Eu digo assim, não preciso mais ficar agarrada nele. Então eu sei como fazer. Mas isso, dezoito anos depois de me formar. Hoje em dia eu posso dizer que, até o terceiro ano, eu sei a sequência das coisas e sei o que vai ajudar mais pra frente. Isso é experiência, eu acho.

A experiência docente colabora para que o professor consiga trabalhar com mais tranquilidade frente a imprevistos, antecipar situações ou ainda resolver com êxito aquelas que não eram conhecidas. Entretanto, na escola, há que se ter cuidado para não sobrepor a experiência do professor às novas necessidades que surgem com as mudanças na sociedade como um todo.

O movimento contrário, de agir estritamente dentro do que foi planejado também demonstra fragilidade na atitude docente, uma vez que, com o planejamento elaborado, é possível que as crianças tragam situações que fujam do caminho colocado. Cabe ao professor, como coloca a professora S, mediar a situação para aproveitar o rumo que está sendo colocado pela criança ao mesmo tempo em que, dominando os objetivos estabelecidos, os mantenha.

*Professora S* – Mas também é importante você fazer o contrário. Muitas vezes eu tenho uma linha e quando eu chego aqui eles vão por outro caminho que também não deixa de ser rico, né, e eu exploro. Eles trazem coisas que às vezes não era minha intenção, mas vindo deles, eu exploro.

*Pesquisadora* - Mas e o que você trouxe com relação ao conteúdo para aquele dia, se eles forem por um caminho diferente, você faz a retomada?

*Professora S* - Se naquele dia não deu pra fazer, eu faço em outro momento. Mas se eu vejo que está muito interessante, que está rendendo, eu deixo. Daí a gente viaja!

Nesse contexto, outra questão a ser discutida é com relação às propostas de trabalho que são colocadas para as crianças por seu professor. As desestruturações causadas por um desafio e a mediação do professor frente a essa proposta corroboram para o desenvolvimento do raciocínio e para o estabelecimento de estratégias para alcançar o objetivo. Reafirmando, com a mediação adequada, o educando é levado a pensar a respeito do processo e o mediador indica a relevância de cada passo a ser tomado frente a ele para que progressivamente conquistem autonomia neste ato. Entretanto, muitas vezes é entendido como desafio uma atividade colocada ao final do conteúdo, mas sem o compartilhamento das informações referentes ao planejamento para resolvê-la ou ao desenvolvimento da sua resolução.

A professora S coloca ainda a respeito do lema da escola, que traz para as crianças a necessidade de se esforçar para que alcancem os objetivos.

*Professora S* - Olha, o lema da escola, não sei se você sabe, mas a escola tem uma frase: “O trabalho na escola São Luiz é duro, duro, forte, forte.” Então, as crianças quando chegam no primeiro ano, elas ouvem muito isso. Que tem que trabalhar duro, que o que a gente quer a gente consegue com trabalho duro, que tem que correr atrás.

Outra prática que contempla as características colocadas pelo oitavo critério, na medida em que favorece a projeção de atitudes a serem tomadas e a construção de repertório pela criança, é a auto avaliação. Por vezes a concepção que se tem de auto avaliação diz respeito a um texto individual, onde as crianças escrevem sobre seu desempenho e o que poderiam melhorar. Indo além de um texto construído em um único momento, a auto avaliação, na perspectiva da mediação, permite que a criança reveja os caminhos que estão sendo escolhidos para que possa seguir por eles ou não, ou ainda perceba-se enquanto produtora de seu próprio conhecimento, por meio de sua postura como tal.

*Professora S* – [...] “Você já olhou sua letrinha no começo do caderno? Olhe que letra linda que está agora. Você viu como você melhorou?” Isso eu sempre falo. “E a sua leitura, o que você tá achando? Tá melhor?” Isso eu sempre faço. “Puxa! Olha aqui! Olha essa letra e olha de hoje que linda que tá!” E às vezes é o contrário: “Olha sua letra. Parece que levou um susto! Tá toda tremida.” Mas isso eu sempre faço. [...] E eu acho interessante porque a gente acaba construindo uma linha do tempo. O que eu era e como eu tô agora, como eu sou agora. E no ano que vem? E eu sempre falo: “Você vai crescer, vai para o segundo (ano), só não vai esquecer da professora do primeiro ano!” *Risos*

Essa prática, além de estar presente no discurso, aparece nas respostas aos questionários. Neles, as professoras afirmam trabalhar com o planejamento, ainda que o mesmo nem sempre seja o norteador, além de oferecer às crianças possibilidades de desafios e de retorno da professora com relação ao seu desenvolvimento. Por não ser frequente na prática das professoras as quatro ações indicadas para a mediação do oitavo critério, essa pode ainda ser melhor explorada e levada recorrentemente às atividades desenvolvidas, uma vez que aparece durante a observação em três das quatro ações. Refletir sobre a própria trajetória permite que os estudantes se esforcem cada vez mais para conquistar seus objetivos e se tornem mais exigentes consigo mesmos.

#### 4.2.9 Análise do critério 9 (Mediação da busca da novidade e da complexidade) - Mediação do desafio

A dinâmica das relações entre o mediador, o indivíduo e o aprendizado, quando permeada por situações desafiadoras, tende a fomentar a motivação natural da criança frente à novidade. Mas, para isso, o mediador considera e planeja uma série de fatores que implicam diretamente no processo de ensino.

Uma dessas questões é a atenção dada pelo mediador ao verificar quais habilidades podem ser utilizadas pelas crianças durante um determinado momento a fim de evitar que o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança seja prejudicado por conta de uma provável desmotivação frente a situações que vão além do seu nível de modificabilidade naquele momento. Dessa forma, o nono critério de mediação coloca no mesmo patamar o contato da criança com o desafio, ou seja, habilidades ainda não desenvolvidas, mas que o indivíduo é capaz de conquistar, e sua reação frente a eles, frente ao seu nível de complexidade.

Aumentando-se esse nível de complexidade, ou ainda, o nível de abstração na operação mental, o professor mediador mantém-se atento para as reações que essa mudança provoca nas crianças, motivando-as a buscar estratégias para alcançar o objetivo final. Frente a essa percepção, o mediador mantém um nível de complexidade que não extrapola a capacidade dos estudantes, como foi colocado anteriormente, mas também que não esteja aquém de seu potencial, a fim de estimular desafios mentais. Para isso, ao mediar um desafio, “deve-se procurar adequar as atividades de forma a atenderem aos dois eixos: da familiaridade e da complexidade. Alunos desafiados a aprender certamente investirão maiores esforços na conquista dos objetivos de aprendizagem” (MEIER, 2004, p.54).

Durante as observações, as professoras S e M utilizaram estratégias que contemplaram a elaboração de perguntas pelas crianças, assim como de suas respostas. Além disso, envolveram a criatividade, incentivando especialmente aqueles que não atingiram o nível médio de desenvolvimento da turma. Entretanto, em ambas as situações, as atividades elaboradas e desenvolvidas para as crianças mantiveram um mesmo nível de complexidade, indicando que poderiam ser trabalhadas num nível maior de abstração em um momento posterior.

Os questionários respondidos e correspondentes a atitudes do nono critério de mediação mostram que as professoras consideram atitudes que envolvem a busca

pela complexidade e desafio como frequentes em sua prática, ainda que a elaboração de perguntas pelas crianças não aconteça com frequência. Com relação a essa atitude, como houve incoerência com a observação, é possível que as professoras contemplem cotidianamente essa prática, mas de maneira intuitiva ou ainda sem propósitos específicos e/ou planejados. Outra suposição, como ocorreu em critérios anteriores, é que, sendo a observação um recorte da realidade, tenha ocorrido, nesse momento, atitudes que não acontecem cotidianamente.

#### 4.2.10 Análise do Critério 10 (Mediação da consciência da modificabilidade) – Todo ser humano é modificável

A frase que representa a proposta de trabalho do professor Feuerstein (GARCIA E MEIER, 2004), traduz o sentido do décimo critério de mediação, no qual o princípio é a certeza da modificabilidade e adaptação dos indivíduos, independentemente de diagnósticos ou crenças anteriores. A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural tem nessa frase o axioma principal de uma estrutura que foi elaborada a fim de superar determinismos. Feuerstein (1997) traz os cinco axiomas da sua teoria e que devem ser de conhecimento e aplicabilidade do mediador, além de estabelecer neles a base de suas atitudes mediativas. Além desse axioma principal, os outros quatro que compõem o conjunto e que precisam ser considerados são:

- Esta criança específica que estou educando (qualquer uma que poderíamos talvez duvidar da modificabilidade) pode ser ajudada a modificar-se.
- Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se.
- Eu mesmo sou modificável.
- A sociedade e a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela (FEUERSTEIN, 1997, p.5, *in* MEIER, p.55, 2004).

Frente a esses aspectos e considerando os esforços positivos das crianças a fim de alcançar com a mediação adequada a modificabilidade, as professoras participantes da pesquisa trazem em sua fala seus próprios esforços para que haja mudanças estruturais nos estudantes, especialmente naqueles que apresentam um rendimento abaixo dos objetivos estabelecidos para o grupo.

*Professora S* – (...) E a gente procura assim, ao mesmo tempo que a gente tá trabalhando firme com as crianças, a gente dá muita atenção às dificuldades. Encaminha logo pro reforço, a gente já chama a mãe, a gente já procura saber de onde veio, de qual escolinha que veio, como que era lá, as dificuldades que ela tinha lá... [...] Então eu acho assim, que criança, seja onde for, se você demonstrar interesse por ela, pela aprendizagem dela, respeito por ela, ela aprende.

*Professora M* – Assim, eu retomo isso no seguinte sentido, quando eles tão lá fazendo uma produçãozinha de texto e eu vejo que houve evolução. Aí eu coloco: “Olha como estava seu caderno antes! Olha o que você já consegue fazer agora!”

Além de encontrar elementos do décimo critério na fala das professoras, foi possível observar nas atividades realizadas durante a permanência em sala. Ambas as professoras fizeram uso de expressões e atitudes, mostrando que acreditam na modificabilidade das crianças. Por meio dos questionários, as professoras também mostraram, unanimemente, que valorizam as conquistas dos estudantes, corroborando com a proposta do décimo critério de mediação, que culmina com o desenvolvimento da aprendizagem.

#### 4.2.11 Análise do critério 11 (Mediação da busca por alternativas otimistas) – Vivenciar o otimismo

O professor mediador está pronto para trazer os educandos para uma vivência na perspectiva otimista. Não um otimismo passivo, que espera apenas e nada se faz para conquistar. O otimismo trazido pela teoria de Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012) é uma perspectiva vivida em todos os momentos da aprendizagem, movendo a ação para a busca dos objetivos. A atitude mediadora otimista foi observada no desenvolvimento das atividades em sala, onde foi possível verificar, tanto na fala quanto nas atitudes das professoras, a confirmação das colocações a respeito do décimo primeiro critério.

*Professora S* - Tem que começar falando para os pais que não era bem assim, que lá diz que a criança conta até nove e a criança não reconhece os números até nove, então começa aí o trabalho.  
[...] Toda conquista da criança a gente dá muito valor. Eu acho que isso é muito... Incentiva a criança bastante porque, a Maria Fernanda, hoje em dia ela gosta do que ela faz. No ano passado ela fugia. Mas assim que ela entendeu que ela podia [...]. Isso demonstra que não era preguiça dela, então, né? Então acaba que a criança não tem medo de errar. Eles fazem, eles sabem que se errar, a gente apaga e faz de novo, que eu não vou brigar porque errou que eu não vou brigar porque perguntou. Então a gente tá sempre pronto a ajudar numa dificuldade que a criança venha a ter.

Ainda que tenha sido observado, o comportamento otimista foi assinalado como recorrente pela professora S e não recorrente nos trabalhos desenvolvidos em sala pela professora M, em resposta ao questionário. Ao adquirir tal postura frente ao seu trabalho e especialmente com estudantes, o professor pode deixar de instrumentalizá-los para também utilizarem em suas ações, tanto na escola como fora dela, o comportamento otimista em momentos essenciais para essa construção.

#### 4.2.12 Análise do critério 12 (Mediação do sentimento de pertença) – Referência: mediar o sentimento de pertencimento

Ainda que menos recorrente no reconhecimento das práticas docentes pelos próprios professores, o décimo segundo critério traz uma discussão bastante importante, especialmente na entrada das crianças no Ensino Fundamental. Terminada a Educação Infantil, ou mesmo o período em que a criança ainda não frequenta a escola, a mediação do sentimento de pertença precisa acontecer com o grupo de crianças que está se conhecendo e ainda iniciando uma etapa bastante diferente da anterior. É comum que seja necessário um período de adaptação voltado para que as crianças possam conhecer melhor o novo ambiente. Assim, as atitudes do professor nesse processo, além de sua sensibilidade, estarão voltadas para que aja pontualmente em situações de integração do grupo.

Passado esse período inicial, outra atitude que merece atenção é o imitar, constantemente observado nas crianças e adolescentes onde o professor mediador terá sensibilidade em identificar nessa atitude um possível sentimento de medo pelo não pertencimento ou não identificação de si mesmo enquanto indivíduo importante no grupo da escola, ou até mesmo da família.

Nas atividades observadas em sala, foi possível verificar que a professora S contemplou atitudes referentes ao décimo segundo critério quando trabalhou as eleições que estavam prestes a acontecer na cidade. A discussão com o grupo foi produtiva, tanto em conteúdo como nos exemplos colocados pelas crianças e professora sobre cidadania. Nas ações observadas na sala de aula da professora M, não foi possível identificar o décimo segundo critério, pois a atividade não permitia essa abordagem.

Os questionários mostram que nas atividades que as docentes desenvolvem com o grupo de crianças em sala são consideradas ações de valorização da cultura



local, potencializando o sentimento de pertencer das crianças com relação à sua comunidade. Ambas assinalaram como práticas frequentes no trabalho com os estudantes do primeiro ano com os quais trabalham.

#### 4.3 PARA A PRÁTICA DE UMA DOCÊNCIA MODIFICANTE E MODIFICADA – REFLEXÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Frente ao material obtido como resultado dos instrumentos de coleta de dados e das referidas análises, fica evidente que, nas duas escolas com excelente desempenho nas avaliações oficiais e perante a comunidade, as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental demonstram em sua prática atitudes que fazem referência direta com os elementos que compõem a Teoria da Aprendizagem Mediada, elaborada por Feuerstein e sua equipe (1980; 1998; 2010; 2012). Ainda que os elementos da teoria, não componham integralmente a prática dessas professoras em sala de aula, é possível afirmar a viabilidade em trazer elementos propostos pela teoria feuersteiniana para a sala de aula brasileira.

Foi possível ainda perceber que é bastante forte a crença das professoras na modificabilidade dos educandos, trazendo constantemente estratégias diferentes para que esse objetivo seja alcançado, especialmente com as crianças que apresentam maior dificuldade em atingir os objetivos colocados para o grupo. Desde o início das aulas, as professoras afirmam empenhar-se para que essas crianças vão alcançando no decorrer do ano novas conquistas. Dessa forma, assim como a teoria coloca os elementos do décimo critério como universais e essenciais (assim como os três primeiros), as professoras demonstram na sua fala colocar em prática os elementos desse critério, especificamente, como imprescindíveis.

Elementos dos três primeiros critérios – Mediação da intencionalidade e reciprocidade; Mediação da transcendência e Mediação de significado – aparecem também na prática e discurso das professoras, mas com ressalvas de diversos pontos colocados na teoria e que são apresentados como primordiais na efetivação da qualidade da mediação.

Com relação ao primeiro critério - Mediação da intencionalidade e reciprocidade – além dos elementos da teoria que foram contemplados na prática e expostos na discussão do subcapítulo anterior, observa-se que por vezes há equívocos com relação ao significado de reciprocidade pelos professores. Outra

situação trazida foi a de que uma das professoras não coloca como prática recorrente levar o que está sendo trabalhado com as crianças para além do momento presente, o que compromete a transcendência dos conteúdos escolares. É necessário que haja a presença mediadora para levar as crianças a fazê-lo, pois ainda não construíram autonomia necessária para realizar esse procedimento sozinhas. Com a mediação adequada, a autonomia vai sendo conquistada até o indivíduo se tornar seu próprio mediador.

Ficou bastante evidente a mediação das professoras no que diz respeito ao quarto critério – Mediação do sentimento de Capacidade – onde as crianças constantemente são motivadas a acreditarem em seu potencial. Entretanto, na dinâmica do dia a dia, não são oferecidas em nenhum momento atividades diferenciadas entre as crianças do grupo. Essa atitude pode levar à crença de algumas crianças em sua incapacidade de resolver o que lhe é proposto sempre, pois em situações formais de atividades, não atingem os objetivos propostos. É importante refletir para que, ainda que não em todos os momentos, sejam proporcionadas situações de conquista dos objetivos colocados integralmente, não apenas parcialmente, como sempre acaba acontecendo com a padronização diária das propostas.

Por meio da análise realizada, foi possível observar que não houve unanimidade das professoras frente ao critério menos relevante para sua prática, variando a intensidade em cada um deles. Entretanto, o que ficou mais evidente, foi a relevância dada pelas professoras para o estabelecimento e manutenção do vínculo entre elas e os educandos, assim como com as famílias deles, como aparece nesta fala da professora M:

Olha, eu, já trabalhando há tantos anos, eu procuro agir com eles como se fossem meus filhos. Eu não sei, não posso falar das outras pessoas, porque isso é uma coisa minha. Porque assim como eu trato os meus filhos com amor e limite, eu trato eles também.

[...] Bom, vou falar as palavrinhas essenciais: amor pelo que faz; muita paciência com os alunos, alunos de primeiro ano exigem muita paciência; muita doação; limites, como eu coloquei, ser firme quando precisa; ser amorosa, sempre que puder e a repetição. E atenciosa com eles. Atenciosa. Com as famílias, porque no momento também que os pais percebem que vão deixar os filhos em boas mãos, os pais vão se sentir seguros e vão chegar em casa e vão falar: “Filho, que legal sua professora!” E isso é importante, que os pais se sintam seguros pra passar segurança pros filhos pra eles virem seguros pra escola e abrirem a cabecinha pra aprender. “Estou com uma professora bacana, que os meus pais gostam...”

Tanto em sua fala como nas práticas observadas, além dos comentários das próprias crianças e até mesmo da direção das escolas, ficou evidente que a relação da prática educativa está estruturada na relação da professora com os estudantes. Esse fato corrobora com a sugestão colocada por Meier (2004) na conclusão de sua dissertação de Mestrado quanto à inclusão de mais um critério pela equipe de Feuerstein com o nome de “Mediação da construção do vínculo professor-aluno”. Essa sugestão foi acolhida pelo próprio Reuven Feuerstein que, na carta enviada aos leitores do livro de Garcia e Meier (2004, p.11) e publicada no mesmo, afirma que

[...] Esse desdobramento da teoria da EAM passa a tomar corpo por meio da proposta dos autores de acrescentar aos critérios da EAM uma dimensão que reflete a grande mudança na natureza da interação entre professor e o aluno transformado em mediado.

É possível que essa necessidade seja mais evidente em algumas culturas, mais que em outras, uma vez que a afetividade é demonstrada de diferentes maneiras. Ainda assim, esse fato não exclui a relevância da afetividade no plano da prática educativa, uma vez que facilitaria diversas atitudes colocadas nos demais critérios de mediação.

Durante a pesquisa empírica foram encontrados indicativos parcialmente confirmativos referentes aos pressupostos estabelecidos. Esses revelam que há uma relação direta entre a prática docente no primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas com bom índice no IDEB e os elementos dos critérios de mediação da aprendizagem considerados por Feuerstein (1980; 1998; 2010; 2012), ainda que representem uma parte da totalidade trazida pela teoria e que a mesma não é de conhecimento das docentes.

O segundo pressuposto também é confirmado, onde o bom desenvolvimento escolar mostrou estar diretamente relacionado com a mediação adequada por parte dos professores, ainda que pudesse ser em mais momentos e abrangendo todos os critérios. Entretanto, a intenção de colaborar no desenvolvimento das crianças é importante, uma vez que Feuerstein (*In* GARCIA; MEIER, 2004, p.12) valoriza a intenção do mediador em realizar EAM e afirma que essa atitude já é capaz de promover mudanças nas ações do mediador e consequentemente no mediado.

A intenção de mediar materializa-se pela mudança realizada pelo mediador no objeto, evento ou ideia cujo objetivo é o de melhor atingir o mediado. O mediador, animado por tal intenção, tornará mais claro o objeto a ser aprendido realçando seu tamanho, colocando-o onde será melhor percebido e tornando-o passível de ser incorporado, aprendido, concretizado.

As professoras que participaram da pesquisa mostraram, durante todo o tempo, dedicação para a efetivação da aprendizagem das crianças, interessando-se, inclusive, por essa proposta de pesquisa. Isso especialmente por afirmarem nunca ter ouvido falar do educador Reuven Feuerstein, como colocado na fala das professoras:

*Professora S – Não (resposta à pergunta se já ouviu falar da Teoria de Feuerstein). Você sabe que a Secretaria mesmo, na semana pedagógica, sempre tem essa questão da mediação da aprendizagem. Inclusive com esse título: “Mediação.” E é uma coisa que na Secretaria é muito importante. Na Rede. Porém, eu acho que é muito ineficaz o resultado. Eles abordam o tema, não sei se fica tudo muito na discussão e foge muito da prática... [...] O que eu tô lembrando das palestras que eu vi, fica muito assim na questão do... do relacionamento mesmo entre professor-aluno e não na aprendizagem. Eles levam a mediação como um relacionamento bom do aluno com o professor. Mas não é só isso. Tem a questão do “Olha aqui, vamos ver! Se você fizer assim...” Eu acho que era nesse ponto que precisava explorar mais.*

*Pesquisadora – Feuerstein você não tinha ouvido falar ainda?*  
*Professora M – Nunca! Vou até procurar...*

Confirmando o desconhecimento das professoras, a experiência pessoal da pesquisadora mostra que nas escolas, a Teoria da Aprendizagem Mediada é pouco difundida, ainda que o termo *mediação* esteja presente constantemente nos discursos e de termos em Curitiba um centro de treinamento especializado, o CDCP. Entretanto, o custo para participação dos treinamentos e formação em nível de pós-graduação oferecidos pela instituição é o principal (e relevante) dificultador para o acesso a professores que desejam capacitar-se na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (1980) e levar para a realidade da sala de aula os conhecimentos construídos no centro. Se considerarmos o salário base dos professores das escolas públicas (e até mesmo da grande maioria das escolas particulares da cidade) a matrícula nos cursos oferecidos pelo CDCP se torna incondizente com a realidade.

Diante dos elementos apresentados, a fim de que os conhecimentos sejam construídos com a prática da Teoria da Aprendizagem Mediada e considerando

necessários para contribuir com o aumento de indicadores de qualidade na educação, é proposta aqui a inclusão desses conteúdos na formação continuada dos professores da educação básica. Essa proposta direciona a pesquisa para uma nova organização, voltada a verificar se há diferença no rendimento escolar dos estudantes que tenham um professor mediador, com formação continuada baseada na TMCE, quando comparado ao rendimento escolar de grupos de estudantes que não tenham a presença dos mesmos e ainda na percepção do próprio professor quanto a possíveis diferenças em sua prática antes e depois dessa formação. Assim, surge a questão: Ao valorizar a mediação adequada do professor no desenvolvimento das funções cognitivas dos educandos, seria possível, por meio da formação continuada com base na TMCE, potencializar suas competências mediadoras a ponto de diferenciar os resultados da aprendizagem dos educandos quando comparados aos resultados dos estudantes cujo professor não foi submetido a ela?

Essa possibilidade indica que novos desafios e reflexões se configuram na trajetória das pesquisas em educação e no desafio de contribuir com a efetivação daquele que pode ser considerado como um ensino de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

BARBOSA, L.M.S.; FARAH, S.; CARLBERG, S. O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Ed. Champagnat, n.20, jan./abr. 2007.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL, Ministério da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9394/96. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. UNICEF, PNUD, INEP-MEC (Coords.). **Indicadores da qualidade na educação/Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2004b.

BRASIL. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2 ed. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDEB**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336&id=180&option=com_content&view=article). Acesso em: 09 maio 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Disponível em : <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 11 de junho de 2012.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMARGO, D. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CRUZ, S. B. **A teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein**: aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122007-160413/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11.ed. Campinas: Papirus, 2007.

DEVRIES. R.; KAMII, C. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

DINIZ, E.; KOLLER, S.H. O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. **Educar**, Curitiba, n.36, 2010.

FARIA, L. Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. **Revista Análise Psicológica**, v.4, n.XXIII, 2005. Disponível em: <[www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4a01](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4a01)>. Acesso em: 13 ago. 2012.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. et al. *Cognitive modifiability in retarded adolescents: effects of instrumental enrichment*. **American Journal of Mental Deficiency**, Israel, v.83, n.6, maio 1979. Disponível em: <[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=EJ211116&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=EJ211116](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ211116&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ211116)>. Acesso em: 03 dez. 2011.

FEUERSTEIN, R.; JENSEN, M. Instrumental enrichment: theoretical basis, goals, and instruments. The Educational Forum, May, 1980.

FEUERSTEIN, R. et al. *Can evolving techniques better measure cognitive change?* **The Journal of Special Education**, v.15, n.2 1981.

FEUERSTEIN, R. **Don't accept me as I am: helping retarded performers excel**. New York: SkyLight, 1997.



FEUERSTEIN, R. *et al.* **Beyond smarter**. New York: Teachers College Press, 2010.

FEUERSTEIN, R.; LEWIN-BENHAM, A. **What learning looks like: Mediated Learning in Theory and practice, K6**. New York: Teachers College Press, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMÉZ, G.R. *et. Al.* **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Granada: Ediciones Aljibe, 1996. Capítulo VII – Selección de informantes y recorrida de dados (p.135-147).

GOULART, A. M. P. L. A avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem segundo a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural. In: I Encontro Paranaense de Psicopedagogia, 2003, Maringá. **Anais...** Maringá: Bertoni, 2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a10Goulart03.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

HARTER, S. **Construction of the self: A developmental perspective**. New York: Guilford Press, 1999.

JENKINS, J. M.; OATLEY, K. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (p. 25-33).

MENTIS, Mandia (Coord). **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. Tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieronde Psicologia Aplicada, 1997.

MEIER, M. **O professor mediador na ótica dos alunos do Ensino Médio**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2008.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Compreender as emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PENCHASZADEH, V. Problemas éticos do determinismo genético. **Revista Bioética**, Brasília, v.12, n.1. 2004. Disponível em: <[http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista\\_bioetica/article/viewFile/121/126](http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/viewFile/121/126)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

RICHARDON, R.J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999. Capítulo 12 (p.189-206).

ROCHA, M. S. P. de. A atividade lúdica, a criança de seis anos e o Ensino Fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, Volume 13, n. 2, jul/dez, 2009.

SAMPIERI, R. H. *et al.* **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006. Capítulo 7 – Modelos de pesquisa (p. 152 – 223)

SANT'ANA, R.S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M.C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, n.36, jan/abr, 2010.

SENOS, J.; DINIZ, T. Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Aná. Psicológica**, Lisboa, 1998, v. 16, n. 2, p. 267-276. jul/2011. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>>. Acesso em 01.07.2011.

SILVA, A. F. da; OLIVEIRA, J.F. de; LOUREIRO, W. N. (orgs.) **A qualidade da educação básica municipal**. São Paulo: Xama, 2009.

SOUZA, A. M. M. de; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac, 2004.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: Pedagogia da Mediação. São Paulo: Senac, 2011. Traduzido de *El perfil del profesor mediador: pedagogia de la mediación*.

TRIVINOS, A.N.S.I. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas: 1987. (p.145-152)

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Traduzido por: Beatriz Affonso Neves Porto Alegre: Artmed. 1ed. 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### MATRIZ REFERENCIAL DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Roteiro de observação e análise da atitude docente em sala de aula <sup>30</sup> – quadro comparativo com os critérios mediadores de Reuven Feuerstein						
ASPECTOS DE OBSERVAÇÃO	CRITÉRIO	UI	UA	NH	AC	NO
Os objetivos e intencionalidade das intervenções realizadas pelo professor são esclarecidos às crianças.	1					
O professor faz uso de recursos internos ou externos, envolvendo-se e ainda suscitando a motivação das crianças durante as tarefas.	1					
O professor ajuda as crianças a estabelecerem relações que transcendam o tempo presente em que o conteúdo está sendo estudado.	2					
Antes de abordar um novo conhecimento, o professor se certifica dos conhecimentos prévios das crianças.	3					
O professor busca estratégias para que as crianças verbalizem os novos conhecimentos construídos.	3					
As atividades propostas mantêm diferentes graus de complexidade com relação à abstração e interiorização, permitindo que o professor identifique os graus de compreensão de seus.	4					
Existem atividades com diferentes graus de complexidade para serem aplicadas simultaneamente de acordo com as especificidades das crianças.	4					
As crianças são motivadas a serem mais exigentes consigo mesmo, de acordo com o que podem apresentar de melhor.	5					
Em situações de conflito as crianças são levadas a refletir sobre a situação e seu resultado.	5					
O professor se mostra atento às especificidades das crianças com relação ao controle da impulsividade ou passividade.	5					
Há atividades propostas que favorecem a interação do grupo assim como a	6					

<sup>30</sup> Os elementos colocados no roteiro de observação foram elaborados com base no “Questionário sobre o perfil didático do professor” (TÉBAR, 2011, p. 134).

cooperação entre as crianças.						
O professor reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem por meio da sua prática.	7					
São oferecidas práticas de mediação diferenciadas para as crianças, sem discriminá-los.	7					
Faz parte da prática do professor ajudar as crianças a compreenderem a causa de seus acertos e erros, auxiliando em seu autoconhecimento.	7					
Há diversificação nas propostas de trabalho.	7					
O planejamento é claramente identificado como norteador da prática em sala de aula.	8					
As crianças são desafiadas a buscar estratégias e soluções, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia.	8					
O professor dá feedbacks individuais às crianças, levando-os a adquirir consciência das mudanças e progressos que obteve.	8					
São proporcionados momentos de auto avaliação.	8					
São proporcionados momentos de elaboração de perguntas e hipóteses pelas crianças.	9					
As atividades tendem a aumentar o nível de complexidade e abstração.	9					
Alternância de métodos (indutivo/dedutivo) durante as propostas de atividades proporcionando conflitos cognitivos.	9					
São propostas atividades que fomentam a criatividade.	9					
São utilizadas expressões e atitudes que mostrem a possibilidade de modificabilidade das crianças, valorizando-os enquanto seres humanos.	10					
As crianças são levadas por uma perspectiva otimista com relação aos temas trabalhados.	11					
São praticadas ações de valorização da cultura local e ainda do pertencimento das crianças nessa cultura.	12					

## APÊNDICE 2

### Questionário

Caro professor,

Conforme esclarecido pela pesquisadora, este questionário faz parte, juntamente a outros instrumentos de pesquisa, de um estudo dirigido à Dissertação de Mestrado “Mediação docente: aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Reuven Feuerstein”, apresentada por meio da Universidade Federal do Paraná. A intenção é detectar aspectos relevantes da prática docente em escolas públicas com índices expressivos nas avaliações oficiais do MEC. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

Solicitamos que todas as questões presentes sejam respondidas com um X ao lado da resposta. Quaisquer dúvidas que venham a surgir podem ser dirigidas a qualquer momento à pesquisadora.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Fabiana Armacollo  
Pesquisadora

Araci Asinelli da Luz  
Orientadora

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS			
P1. Formação acadêmica	Pedagogia	Licenciatura Qual?	Outro Qual?
P2. Tempo de atuação docente	Até 5 anos.	Entre 5 e 10 anos	Mais de 10 anos
P3. Em quais segmentos da Educação Básica, enquanto docente, já atuou?	Educação Infantil	Ensino Fundamental Séries:	Ensino Médio Séries:
P3. Qual a sua carga horária atual?	20 horas/semana	40 horas/semana	Outra

ATITUDES DOCENTES	REALIZO COM FREQUÊNCIA	REALIZO EM ALGUMAS ATIVIDADES	NÃO CONTEMPLA EM MINHA PRÁTICA
Esclareço às crianças quais são os objetivos e a intencionalidade das atividades propostas à turma.			
Durante o planejamento das atividades procuro pensar em estratégias de motivação para todos os assuntos trabalhados.			
Há relação entre os conteúdos trabalhados e a vida cotidiana, mostrada às crianças por meio de exemplos e/ou vivências.			
A cada novo conteúdo, certifico-me dos conhecimentos prévios das crianças.			
No trabalho com novos conteúdos, exijo que as crianças verbalizem o aprendizado adquirido com relação aos novos conteúdos.			
Proponho atividades com diferentes graus de complexidade com relação à abstração e interiorização, identificando as dificuldades de cada criança.			
Existem atividades com diferentes graus de complexidade para serem aplicadas simultaneamente de acordo com as especificidades das crianças (atividades diferentes acontecendo ao mesmo tempo).			
Mostro às crianças que devem ser mais exigentes consigo mesmo.			
Em situações de conflito as crianças são levadas a refletir sobre a situação e suas consequências.			
Interfiro pontualmente no controle da impulsividade das crianças.			
Além de atividades individuais, proponho atividades que favoreçam a interação do grupo, assim como a cooperação entre as crianças.			
Há em minha turma diferentes ritmos de aprendizagem, o que interfere diretamente meu planejamento.			
Há em minha prática intervenções individuais, as quais considero as diferenças das crianças.			
Faz parte da minha rotina em sala de aula levar as crianças a compreenderem a causa de seus acertos e erros.			
Utilizo diferentes metodologias.			
O planejamento orienta diretamente minha prática.			
Trabalho com situações onde a criança é desafiada a buscar estratégias e soluções.			
Ofereço às crianças feedbacks individuais a respeito das mudanças e progressos que obteve.			
Promovo auto avaliação.			



Existem atividades que são trabalhadas para que a criança elabore perguntas e respostas.			
As atividades que proponho tendem a aumentar o nível de complexidade e abstração.			
As crianças chegam com autonomia a conclusões com relação aos conteúdos abordados.			
Proponho atividades que fomentam a criatividade.			
Utilizo da verbalização para valorizar as conquistas das crianças com relação às atividades propostas.			
As crianças são levadas por uma perspectiva otimista com relação aos temas trabalhados.			
As atividades praticadas envolvem a valorização da cultura local.			

### APÊNDICE 3

#### Roteiro de entrevista semiestruturada

CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO	QUESTÕES
1- Mediação da intencionalidade e reciprocidade	Pude perceber que você procura envolver as crianças de acordo com sua proposta. Como e por que pratica essa ação?
2- Mediação da Transcendência	Em vista de todos os conteúdos contemplados durante o ano, você costuma praticar ações que permitam um resgate do que já foi trabalhado?
	São possibilitados momentos de retomada/resgate das ações bem sucedidas pelas crianças nas atividades?
3- Mediação do significado	Você acredita que é importante o estudante reconhecer a relevância do conteúdo trabalhado? Como acontece essa prática?
4- Mediação do sentimento de competência	É trabalhada a autoestima, o sentimento de competência das crianças? Como?
5- Regulação/controle	Como costuma agir frente à impulsividade das crianças durante as atividades do cotidiano?
6- Mediação da conduta compartilhada	Há estratégias que favoreçam o compartilhamento de informações?
	São proporcionados momentos de trabalho em grupo? Por quê?
7- Mediação das diferenças individuais	Existem estratégias diferenciadas para os diferentes ritmos de aprendizagem? Como funciona?
8- Mediação da busca, planificação e conquistas de objetivos	As crianças conhecem os objetivos das propostas de trabalho? E as famílias?
9- Mediação da busca da novidade e da complexidade	Como acontece a graduação dos conteúdos?
10- Mediação da consciência da modificabilidade	Existem momentos em que as crianças avaliam a si próprios/verificam que há modificações em seu desempenho?
11- Mediação da busca de alternativas otimistas	Você procura demonstrar as suas expectativas frente ao desempenho da criança, ainda que não seja satisfatório?
12- Mediação do sentimento de pertença	É esperado que as crianças se reconheçam enquanto grupo?

- A que atribui o excelente resultado da escola nas avaliações oficiais externas? O que acredita ser fundamental para que isso aconteça?
- Você tem algum teórico de referência e que busca seguir em sua prática docente?
- Conhece a teoria de Feuerstein? O que sabe sobre ela?

## APÊNDICE 4

### ENTREVISTA PROFESSOR S / ESCOLA I<sup>31</sup>

*Pesquisadora* – Primeiro, Sandra, nós conversaremos sobre o geral da turma com relação ao seu trabalho. Então, o que você considera como essencial para que a aprendizagem realmente aconteça? A gente percebe que a aprendizagem acontece, tanto por meio das respostas que as crianças colocaram durante minha observação, quanto nos resultados da escola mesmo. O que você considera como essencial para que isso aconteça?

**Professora S** - Olha, o lema da escola, não sei se você sabe, mas a escola tem uma frase: “ O trabalho na escola São Luiz é duro, duro, forte, forte.” Então, as crianças quando chegam no primeiro ano, elas ouvem muito isso. Que tem que trabalhar duro, que o que a gente quer a gente consegue com trabalho duro, que tem que correr atrás. E a gente procura assim, ao mesmo tempo que a gente tá trabalhando firme com as crianças, a gente dá muita atenção às dificuldades. Encaminha logo pro reforço, a gente já chama a mãe, a gente já procura saber de onde veio, de qual escolinha que veio, como que era lá, as dificuldades que ela tinha lá...

*Pesquisadora* – O histórico então é conhecido.

**Professora S** - É. O que a gente percebe é que muitas vezes o histórico vem distorcido. Até mesmo em fichas que agora as creches têm que mandar pra gente. É uma avaliação descritiva. Só que a gente lendo, a gente vê que uma é cópia da outra, sabe? Aí também tem um outro dilema. **Tem que começar falando para os pais que não era bem assim, que lá diz que a criança conta até nove e a criança não reconhece os números até nove, então começa aí o trabalho.** E a gente procura... Toda conquista da criança a gente dá muito valor. Eu acho que isso é muito... incentiva a criança bastante porque, a Maria Fernanda, hoje em dia ela gosta do que ela faz. No ano passado ela fugia. Mas assim que ela entendeu que ela podia... Isso demonstra que não era preguiça dela, então, né? **Então acaba que a criança não tem medo de errar. Eles fazem, eles sabem que**

---

<sup>31</sup> Os fragmentos destacados foram utilizados no corpo do trabalho, durante as análises de cada um dos critérios de mediação.

**se errar, a gente apaga e faz de novo, que eu não vou brigar porque errou, que eu não vou brigar porque perguntou. Então a gente tá sempre pronto a ajudar numa dificuldade que a criança venha a ter.** E uma coisa que a gente faz é, que eu acho também que é fundamental e também trabalhei na periferia, inclusive bem na periferia, e quando eu cheguei lá e vi o tamanho da escola eu achei que não ia dar certo, achei que não ia conseguir, que aquilo ali não ia funcionar... E com o tempo fui observando que a minha turma já era diferente dos outros. Eu peguei uma segunda série lá, na época, e as crianças todas lanchavam no refeitório, e todo mundo comia em pé. Andavam pra lá, andavam pra cá, (...) e eles não tinham o hábito de sentar pra comer. E eu fui pedindo pra eles “Vamos sentar pra comer!”. E brincando, fazendo brincadeiras, eles passaram a sentar pra comer e no final do ano era uma turma assim que eu senti muito (*sair*), porque cresceu. **Então eu acho assim, que criança, seja onde for, se você demonstrar interesse por ela, pela aprendizagem dela, respeito por ela, ela aprende.** Criança para não aprender, ela tem que ter alguma coisa. Eu acho que assim, na minha opinião, o natural da criança é aprender. Se ele não aprende, veja que alguma coisa tem de errado. Ou é com ela, ela deve ter alguma coisa que tá impedindo, ou talvez tem alguma coisa que está acontecendo na fala que está impedindo ela. Porque tem algum motivo.

*Pesquisadora* - Você tá valorizando bastante na sua fala o trabalho do professor, né?

*Professora S* - Eu acho que é fundamental, né! Pra mim é a base de tudo. Criança não... A família ajuda muito, mas a diferença quem faz é o professor.

*Pesquisadora* - E você acha que é o perfil da escola, um pouco, isso? Como você disse do lema...

*Professora S* - Quando eu cheguei aqui, há 7 anos atrás, eram outros professores. Eram professores de 15 anos só de São Luiz. Então eram professores que muitos já se aposentaram, mas acho que a gente não pode esquecer deles, porque... Tinha uma professora de quinto ano aqui, que era quarta série na época, que ela alfabetizava com música dos anos 40 e hoje em dia as crianças escrevem lá no Facebook para ela. E ela era uma pessoa assim, super... Já no final de carreira, **mas a postura de professora, a maneira de tratar os crianças, sabe, eu acho que tudo isso faz diferença. Até a postura do professor, que hoje em dia está se esquecendo.** Eu acho que o Magistério fez muita, tá fazendo muita falta pra

essas meninas. Eu tenho estagiário aqui que deita na mesa, escrevendo reescrita e isso a gente aprendeu no Magistério... Cortar as unhas...

*Pesquisadora* - O jeito de apagar o quadro...tudo!

*Professora S* - **Não precisa estar de unha feita, mas corte as unhas! Não fique de unhas compridas, porque seu aluno vai observar. Então tudo isso a gente percebe. Enriqueça o vocabulário. Isso tudo eu aprendi no Magistério. Não empobrecam o vocabulário por serem crianças. Eles vão aprender a entender o que significa pelo contexto da coisa e vão passar a usar. E isso enriquece!** Então faz falta. Tá fazendo falta o Magistério pra essas meninas. E também a universidade não pode dar conta de tudo. Porque é muita coisa...

*Pesquisadora* - E essas coisas mais do dia-a-dia mesmo, mais básicas, mais simples...

*Professora S* - Da didática da matemática... Eu me lembro até hoje que eu fazia e hoje em dia a gente, claro, já esqueceu tudo aquilo que o curso ensinou, mas aquilo fez diferença. Trabalhar com Material Dourado, como fazer, como guardar. Então a partir daquilo a gente cresceu, a gente cresce, mas tudo aquilo foi muito importante.

*Pesquisadora* - Joia. Outra coisa que eu observei, que foi muito forte na tua atuação, foi o envolvimento que você faz... Você traz os alunos pra aula de um jeito que não precisa ficar: "Pessoal, olha aqui agora!" Eu lembro que aquele dia que eu observei, vocês estavam discutindo sobre a disputa pela Prefeitura de Curitiba e a conversa foi fluindo de uma maneira super tranquila e eles participaram muito bem, né? Todos eles, uma graça! Então isso acontece com frequência, você procura envolvê-los nas atividades sempre assim, dessa forma, Sandra? Ou tem alguma outra estratégia?

*Professora S* - **Geralmente eu retiro deles o começo da aula "Ah, você viu? Não, mas como que foi?" Sabe? Eu tiro deles este começo e daí... É a partir dali que eles estão envolvidos, que um quer contar... Aí é que eu começo a explorar o que eu quero naquele, né? Igual aquele dia. Eu queria que eles escrevessem. A minha intenção não era saber se eles sabiam quem era o prefeito, em quem eles iriam votar (*risadas*). Mas a minha intenção era a escrita no final disso. Então a gente tem que criar uma estratégia para que seja rico. E que não fique uma coisa empobrecida, que qualquer coisinha fica bom. Eles escrevem "fim" e fim e ponto final, acabou! (*risadas*) E assim eu acho que torna mais agradável, sabe? Então uma vez até trabalhei... Eu tava com uma estagiária comigo, mas era de Magistério na época, trabalhando logotipo. Então eu contei uma história,**

de que tinha lá um jornal, que colocavam um jornalzinho lá no portão da minha casa, e eu tinha uma receita de bolo, mas eu não sabia onde comprar. Eu olhava, e: “Olhem aqui, me ajudem onde que eu... Ah, mas aqui, ó, é do Mercadorama! Tá aqui escrito!” Daí: “ Ah, tá! Mas não adianta eu ir no Big que eu não vou achar?” “ Não! É só lá no....” E dali... “ Vamos ver se a gente acha jornaizinhos de outros mercados?” e dali foi. Porque eu acho que se você vem com a coisa assim muito pronta, aquilo pra eles não faz sentido. Então isso tem que despertar deles. E daí, vindo deles, você vai pra onde você quiser!

*Pesquisadora* – Então, assim eles reconhecem a importância do conteúdo?

**Professora S** - Mas também é importante você fazer o contrário. Muitas vezes eu tenho uma linha e quando eu chego aqui eles vão por outro caminho que também não deixa de ser rico, né, e eu exploro. Eles trazem coisas que às vezes não era minha intenção, mas vindo deles, eu exploro.

*Pesquisadora* - Mas e o que você trouxe com relação ao conteúdo para aquele dia, se eles forem por um caminho diferente, você faz a retomada?

**Professora S** - Se naquele dia não deu pra fazer, eu faço em outro momento. Mas se eu vejo que está muito interessante, que está rendendo, eu deixo. Daí a gente viaja!

*Pesquisadora* – E com relação aos conteúdos que já foram trabalhados? Então hoje nós estamos em novembro. O conteúdo que já foi trabalhado lá em março, você consegue fazer a retomada?

**Professora S** - O tempo todo! Não sei se é porque eu já estou há muito tempo com eles pequeninhos... Então, eu sei onde eu quero ir e às vezes eu tô lá no começo do ano, mas eu já tô preparando o assunto lá pro final. Porque eu sei que lá no final vai ter uma outra coisa que eu vou dar continuidade. Então eu já aproveito para fazer um gancho. Por isso até que eu digo para as mães que é ruim faltar, porque a gente faz muito disso, a gente vai e vem e vai e às vezes perde uma coisa legal no caminho....

*Pesquisadora* - Acaba sendo bem espiralado, então né? Acaba indo e voltando...

**Professora S** - Por isso eu acho, até tava comentando com minha pedagoga da manhã, que pro primeiro ano é difícil. Não sei se é só para quem tem experiência, mas pra mim, ter que seguir aquele planejamento é muito difícil. Que nem, a gente fez a Feira de Animais. Então a gente produziu textos, as crianças montaram esses bichos, a gente fez os livros... Isso aí daria muito mais chão, assunto para tratar.

Mas é aquela história: a gente tem que dar conta do planejamento! Daí a gente deixa, apesar de render ainda. E assunto interessante para eles também é importante, mas a gente tem que deixar, porque tem que dar conta do planejamento. Aí ela falou: “Ah, mas dá pra gente trabalhar com projeto!” Mas para trabalhar com projeto, teria que entrar no regimento da escola. Daí iria ter que fazer... E daí falaram para ela no Núcleo que se eu ficasse sempre no primeiro ano tudo bem, mas se por acaso, outra pessoa que não dá, não consegue... Aí acaba perdendo, que daí a pessoa não vai dar conta.

*Pesquisadora* - Acaba não fazendo direito nem uma coisa nem outra, não é?

*Professora S* - É que o planejamento, para quem está entrando na rede, nossa! Eu vivia com meu planejamento na mão.

*Pesquisadora* - É importante, né?

***Professora S* – É. E agora eu não preciso mais dele. Eu sei aonde que eu vou. Eu digo assim, não preciso mais ficar agarrada nele. Então eu sei como fazer. Mas isso, 18 anos depois de me formar. Hoje em dia eu posso dizer que, até o terceiro ano, eu sei a sequência das coisas e sei o que vai ajudar mais pra frente. Isso é experiência, eu acho.**

*Pesquisadora* - E tem pessoas que são mais flexíveis e existem outras que, por mais que tenham anos de profissão, são mais certas com rotina, com a rigidez da rotina. Bom, as crianças são impulsivas, né? Como você lida com essa impulsividade deles? Porque, como eu te falei no começo, eu me surpreendi com a disciplina. Eles são extremamente disciplinados porque eles estão envolvidos, não é? Mas por vez outra existe a impulsividade deles. Querer falar antes da hora, até com relação à agressividade, como é que você lida com essas questões de impulsividade?

***Professora S* - Na questão da agressividade, eu digo: “Cara, você tem que se controlar! Às vezes a gente quer chutar, mas não pode. Se você tá bravo e machuca, ele também vai ficar bravo e também vai te machucar!” Ou então ao contrário: “Viu, ele te bateu porque ele tava com raiva. Foi bom? Quando você bate, o seu amigo também fica sentido!” Tem um menino, que ele é muito impulsivo. Quando ele está bravo, se pendura no pescoço e o discurso que eu faço para ele é assim: “Você tem que se controlar, a raiva tem que passar!” Ele diz: “Eu sei, eu sei! Eu tô tentando!” E realmente ele tá melhor hoje. Ele era mais bravo, ele avançava nos outros e ele tá mais controlado e eu também já falei com a mãe, que não gosta de ouvir. E tem mãe que leva na boa. Eu digo:**



“Olha, ele tá muito bravo, ele tá muito impulsivo, ele faz e depois ele pensa. Não é bom para ele.” Então tem mãe que gosta de ouvir e tem mãe que não aceita.

*Pesquisadora* - E em sala de aula, na dinâmica...

*Professora S* - Eu falo assim: “Só um pouquinho que agora o fulano está falando. Só deixa ele terminar e você já fala!” E aos pouquinhos, eles vão. No começo é muito difícil. É um em cima do outro, às vezes tem cinco ou seis e eu falo: “Pera, pera, que eu não estou ouvindo ninguém.” E daí eles correm querendo se mostrar!

*Pesquisadora* - Eu vejo que você é bem calma, né, professora?

*Professora S* - Muito. Mas agora não precisa mais. No começo é complicado, eles não têm paciência de esperar, eles querem tudo para ontem...

*Pesquisadora* - E você coloca para eles no começo do ano aonde você quer que eles cheguem no final? Como “No final do ano vocês provavelmente...”

*Professora S* - Eu falo isso pros pais em reunião. Como a gente é uma escola seriada, a gente precisa que os alunos estejam lendo palavras e entendendo palavras e com eles **eu também vou falando que a gente vai aprender muita coisa, vai aprender as letras, formar palavrinhos, que vai ser muito bom, que a gente vai ler para o pai e para mãe. E daí, aos pouquinhos, eles já vão conseguindo. Então: “Vai lendo as letras. Viu? você já está conseguindo. Eu falei que você iria ler as letrinhas e agora você já sabe todas!” Então, cada conquista é uma festa, sabe?**

*Pesquisadora* - Então eles já sabiam que chegariam lá?

*Professora S* - Então: **“Olha que bom! Olha, gostei de ver. Viu? O Gustavo está conseguindo!” É assim que eu tento. Eu sempre coloco pra eles que eles são capazes. Que eles podem. Eu não posso te dizer, assim, que eu tenho um aluno que não leia as palavras. Mesmo os que vão ficar retidos estão bem melhores. Houve crescimento. É sinal de que alguma coisa foi feita. Ele não conseguiu dar conta de tudo, mas houve aprendizado.**

*Pesquisadora* - E eles trabalham no decorrer do ano em grupos também. Qual a importância que você acha deste trabalho em grupo, em dupla? Em que momento isso acontece? Porque tem momentos em que não é apropriado, né?

***Professora S* - É isso que eu penso também. Até material manipulativo. Até para isso a criança tem que estar pronta. “Ah, não! Todo mundo tem que trabalhar com material manipulativo.” Não. A Maria Fernanda, por exemplo, ela não consegue. A Maria Fernanda tem que ser nos dedinhos. Porque o copinho que ela vai**

separar as tampinhas, vai ser a panelinha para ela. As tampinhas que ela iria contar é a comidinha, o lápis é a colherzinha e ela fica provando sal da comidinha. Então, para ela, não dá material manipulativo. Tem que ser os dedinhos. Então vamos lá, põe três, tira dois. Então, assim, pra tudo a criança tem que estar pronta. Para trabalhar em grupo a criança tem que estar pronta. Porque eu sou uma pessoa que eu não gosto de ver eu me perder no meu objetivo. Eu quero que eles estejam aprendendo a lição. Se é para eles pegarem o material e ficarem brincando e eu chegar no final do aula e não ver que pelo menos eles começaram a entender. Me frustra, eu não consigo. Pra mim, foi tempo perdido. Então eu prefiro não fazer. Então eu prefiro fazer com desenho no quadro, eles fazem desenho lá. Quando eles estão mais acostumados com a escola, com a lição, que a gente esta aprendendo, então agora da para usar o material. Então agora a gente vai parar, vai aprender a dividir coisas, é muito importante usar este material. É muito mais fácil do que desejo, mas eles têm que estar prontos. Não é em qualquer momento.

*Pesquisadora* - É a mesma coisa em grupo?

**Professora S** - Tem que estar pronto também. **Agora a gente trabalha muito em dupla, em grupo e eu digo para eles: “Porque a gente sentou mesmo em grupo? Para conversar mais fácil com o amigo? Não. É para fazer a lição melhor. Então vamos fazer!”** Então eu ponho isso sempre para eles e quando tem um ou outro, assim, que não colabora, eu digo: “Se você não conseguir ajudar os outros a fazer o trabalho, você pode fazer comigo. Você quer?” “Não! Eu vou fazer direito!” **Então, assim, eu acho que tudo é questão de falar, sabe, de explicar o porquê. O porquê é muito importante. Ele tem que estar ciente, que ele está ali para quê? Para fazer o trabalho. E o que é o trabalho? Essas tirinhas que eu recortei e dei para eles, eles montaram rapidinho. Já foram montando as palavras, o outro já foi colando...** Foi uma beleza! Então eu acho assim que, para a criança, a gente não deve subestimar a criança, achar que ela não dá conta. E eu acho que não se deve esconder nada de criança, eu acho que criança tem que saber de tudo. E digo isso sempre para as mães! Que, dependendo do jeito que você fala, a criança tem condições de entender. E não ter medo de trabalhar, porque mesmo sendo pequeninhos, eles dão conta. Aí é que tá. O que eu acho que faz a diferença é se esta professora pode ser professora ou não. Eu acho que tem gente que acha que pode dar aula. Porque mesmo aluno de quinto

ano “Ah, mas eles são grandes!”. Não. Eles são crianças. Então você tem que saber como falar, como explicar, a hora de chamar a atenção mesmo, de ser mais firme, a hora de dizer não. Como dizia a minha mãe: “A hora de morder e a hora de assoprar”. Então eu descobri, sem modéstia, eu sei alfabetizar! Eu sei que eu sei. Mas há um tempo atrás, há uns cinco anos atrás, eu não sabia. Mas pra mim é fácil, é gostoso, sabe? Mas eu acho que tem gente que passa uma vida dando aula, mas não deveria. E aí, acho que muitas vezes estraga a vidinha de um e de outro por isso.

*Pesquisadora* - Querendo ou não eles estão no Fundamental I ainda. É o começo da educação básica. E tem muita coisa pela frente...

*Professora S* - Eu acho que os primeiros anos são muito importantes.

*Pesquisadora* - Com os alunos que tem mais dificuldade, qual é o procedimento que vocês utilizam? Vocês dão atividade diferenciada ou não? Em quais momentos acaba mediando mais perto das crianças?

***Professora S* - Geralmente eu ponho do meu lado ou nos primeiros meses aqui (a professora aponta para duas carteiras que estão ao lado da sua mesa, a frente das demais carteiras da classe) e eu não costumo fazer atividades diferentes. Quando eu faço, é para casa, atividades de casa. O que eu faço é fazer junto com a criança. A minha exigência é menor. Se era para escrever, lá, dez palavras e ele conseguiu fazer cinco, já está bom, porque cansa também. Então eu procuro adaptar a mesma atividade para a criança e sento junto com eles. Os outros que estão lendo e escrevendo estão caminhando sozinhos, daí estes que tem mais dificuldades eu ajudo mais.** Então eu tenho três aqui na frente. Eu nunca falei porque eles sentam aqui. Mas estes dias eu falei. A Bruna, que senta aqui, foi lá pra trás e eu falei: “Bruna o seu lugar é aqui. Venha para o seu lugar!” O menino falou: “Por que que só a Bruna pode sentar lá na frente?” E eu me fiz de desentendida... Daí uma lá falou: “Por que ela precisa de mais ajuda da professora!” E eu nunca ressalttei isso e eles perceberam, porque ela recebe mais ajuda. E eu nunca ressalttei isso. Não que eles não recebam, mas ela precisa de mais ajuda. E o interessante é que a gente acaba desenvolvendo neles. Até eles passam a ajudar. Eu não gosto que façam por eles. Eu digo que não é legal, mas se a criança pede ajuda, eles ajudam, eles não se negam. O respeito pela diferença do outro também é importante e tudo isso vem naturalmente.

*Pesquisadora* - Eles repetem as suas atitudes, né?

*Professora S* - Eu acho que sim. Pelo fato de eu estar sempre ajudando, olhando: “Vamos arrumar!” E nem por isso a gente briga. Se tiver que fazer de novo tudo bem. Então eles pegam isso também, eles tentam ajudar também.

*Pesquisadora* - Eles têm momentos de auto avaliação, ou não?

*Professora S* – Olha, eu nunca... No segundo ano eu já fiz. Pedi pra eles escreverem um texto. Às vezes a gente faz. Às vezes aparece, assim, alguma coisa que eles estão escrevendo, daí eles fazem, mas espontaneamente. De eu pedir, no primeiro ano não aconteceu. Esse ano não.

*Pesquisadora* – E de você perguntar: “Você lembra como você fazia antes?” Alguma coisa desse tipo...

***Professora S* – Isso sim! “Você já olhou sua letrinha no começo do caderno? Olhe que letra linda que está agora. Você viu como você melhorou?” Isso eu sempre falo. “E a sua leitura, o que você tá achando? Tá melhor?” Isso eu sempre faço. “Puxa! Olha aqui! Olha essa letra e olha de hoje que linda que tá!” E às vezes é o contrário: “Olha sua letra. Parece que levou um susto! Tá toda tremida.” Mas isso eu sempre faço.**

*Pesquisadora* - Por que aí eles acabam se percebendo, né?

***Professora S* - E eu acho interessante porque a gente acaba construindo uma linha do tempo. O que eu era e como eu tô agora, como eu sou agora. E no ano que vem? E eu sempre falo: “Você vai crescer, vai para o segundo (ano), só não vai esquecer da professora do primeiro ano!” *Risos***

*Pesquisadora* - E quanto à autoestima, como você trabalha com isso?

*Professora S* - Tem alguns que já dizem “Eu não sei. Eu sou uma boba mesmo!” Esses dias eu peguei uma menina. Eu tava passando do lado dela e ela tava pintando. E ela falou assim: “Eu sei, eu fazer tudo errado mesmo!” Eu falei: “Não! Quem disse que você é boba? Você é uma menina tão esperta. Se não fosse, você não estava aqui na escola.” Mas era uma criança que eu nunca desconfiei que era assim. *Pausa*

*Pesquisadora* - E aí? Você vai conversando... Mas já teve algum caso mais grave com relação à autoestima ou não?

*Professora S* - Não. Só coisinhas assim, de: “Eu não sei. Eu não consigo.” Mas mais sério que isso não.

*Pesquisadora* - As estratégias, então, do dia-a-dia, da sua aula, você pensa, é claro, devido à sua experiência. Mas você acaba se deixando levar também com o que eles vão trazendo, como você colocou na sua fala inicial.

*Professora S* - Isso. Mas no primeiro ano também tem que trazer muita coisa preparada, senão você não dá conta. Então não adianta você chegar aqui e inventar uma coisa na hora que com criança pequena não funciona.

*Pesquisadora* – Até com os grandes eles percebem...

*Professora S* – É... Se ficar enrolando... Eles não são bobos! *Risos*

*Pesquisadora* – Mas você acaba variando. Em questão de materiais, aquele dia eu vi que vocês conversaram primeiro, depois usaram material diferenciado, depois caderno.

*Professora S* – Sim. A gente usa joguinhos, agora a gente está trabalhando bastante com blocos lógicos, eu gosto muito de fazer dobradura, faço bastante... Então coisas, assim, manuais pra eles montarem, bonequinhos. Lembra daqueles bonequinhos? *(referente à observação feita em sala da atividade com a montagem de uma pessoa usando papel colorido)*

*Pesquisadora* – Isso você planeja com antecedência, já vem com o planejamento?

*Professora S* - É... Mas acontece de eu estar no meio da aula e ter uma ideia. Mas aquela ideia fica pra eu continuar no dia seguinte, planejar, porque eu já me preparei.

*Pesquisadora* – E tem alguma teoria ou teórico que você ou a escola segue ou indica, como “essa escola é interacionista”, alguma coisa desse tipo ou não?

*Professora S* – É. Lá diz que é. Mas, vou te falar, cada um segue aquilo que... Tem professores bem tradicionais, muito tradicionais, que não admitem sair um quadradinho assim pro lado... Que exige muito da criança ser aprovada. E existe eu! *Risos* Que pra mim, o avanço da criança é essencial. Mas ao mesmo tempo não é isso que vai fazer eu aprovar a criança. A Maria Fernanda, por exemplo, foi aprovada e eu fiquei com uma dorzinha de aprovar, porque eu sei que ela vai ter dificuldade. Mas pelo histórico dela, ela foi aprovada. Mas existe ??? eu não posso dizer assim que a escola segue rigidamente.

*Pesquisadora* – E você, tem algum que você segue?

*Professora S* – Eu acho que interacionista. A gente, na verdade, tem momentos que a gente quer ser mais, precisa ser mais tradicional também. Tanto que tem prova, né, que a criança tem que fazer um atrás do outro, tem que responder, tem que ir

atrás senão perde ponto. Mas ao mesmo tempo que ela faz essa prova porque vale nota, eu sei o que ela aprendeu, eu sei o que falta pra ela aprender, então isso tudo eu peso na minha avaliação. Eu tenho que avaliar tudo isso, porque acredito que não é só uma prova que faz entender o perfil da criança. As crianças são diferentes, cada um entende de uma forma. E no dia, pode ter acontecido alguma coisa. Viu o pai brigando com a mãe... Então não reflete. Então, eu acho que no dia-a-dia, quando você pega um texto que você não esperava daquele aluno, aquilo demonstra que ele pode, que ele está sabendo, mas ele não está conseguindo demonstrar em todos os momentos. Entendeu? E eu sei que ele tem condições.

*Pesquisadora* – O meu trabalho é sobre a mediação da aprendizagem, como eu já te falei, então o que você considera como mediação da aprendizagem?

*Professora S* - **É o momento em que, assim, é o modo de falar. Porque o modo de falar é tudo. Uma vez eu vi uma professora falar assim: “Não! A professora pediu 3 X 5. Você não fez 3 X 5. Você fez 5 X 3. É diferente.” E parou aí a explicação dela. Ela tava indo bem, mas quando ela tinha que explicar porque que 3 X 5 é diferente de 5 X 3, ela não concluiu. Perdeu.**

*Pesquisadora* – Você acha então que essa mediação foi ineficaz?

*Professora S* – Foi ineficaz porque a criança não entendeu porque 3 X 5 é diferente de 5 X 3, sendo que ela chegou no mesmo resultado. Daí eu pensei: **“Acho que essa professora não tá boa hoje porque ela poderia desenhar no quadro e mostrar porque que não é.** Então às vezes você tem que parar tudo e falar uma coisa pra um aluno, porque se você perder aquela chance, passou. Ela perdeu o momento de tirar uma dúvida importante. Então isso eu acho que vai bastante de lidar, de falar, por isso que professor não é só... Ele tem que estar percebendo esses momentos importantes. A gente tá sempre ligado em tudo... (Risos) Em casa, você não desliga. Vai pra casa e fica pensando: “Por que que fulano fez aquilo?” Às vezes eu to no trânsito esperando o sinal abrir e fico pensando: “Ah, mas o Igor, o que que o Igor tem?” Porque o Igor é a minha incógnita. “O que será que eu podia fazer pro Igor?”

*Pesquisadora* – O Igor é aquele menino que eu estava junto aquele dia, não é?

*Professora S* – Aham. Ele lê, escreve palavras, mas não melhorou no desenho, a coordenação dele é péssima e ele não tem sequência nenhuma. Ele não consegue fazer uma frase. Frase ele não consegue organizar, porque ele não tem sequência. Não entra na cabecinha dele.

*Pesquisadora* – Ele vai, professora, pro segundo (ano)?

*Professora S* – Pois é. Metade da escola achava que ele ia e metade da escola achava que ele não ia. Só que se você visse o Igor no começo do ano...

*Pesquisadora* – Ele evoluiu muito?

*Professora S* – Muito. Porque ele lia, lá em agosto, ele lia assim: “Quem quer ler?”

Ele: “Eu quero!”

- “Então leia, Igor!”

- “A M N A L R G J” (*soletrando letras*)

- “Tá bom, Igor! Luísa, leia!”

- “Minha franja protege meus olhos.”

- “Você entendeu o que ela leu, Igor?”

- “Aham.”

- “E você entendeu o que você leu, Igor?”

- “Aham”.

- “Então é a mesma coisa que você entendeu?”

- “Aham.”

E hoje ele lê e entende o que ele leu. E a mãe dele disse que ele soletra tudo. Eu digo “Vou escrever não sei o quê.” E ele soletra. Rápido. Matemática ele não assimila.

*Pesquisadora*- Então a mecânica da leitura ele pegou super bem. Mas talvez o raciocínio mais complexo que ele ainda não entendeu.

*Professora S* – Eu falei que isso aqui é uma incógnita. Ele não consegue desenhar o corpo humano.

*Pesquisadora* – É mesmo. Eu lembro.

*Professora S* – E olha que já fizemos milhares de vezes. E daí eu conversei com a mãe e aos pouquinhos a gente vai tirando as coisas, né. No começo não tinha nada de errado. Daí há um mês atrás eu fiquei sabendo que antes dos dois anos ele se afogou. Ficou desacordado, já estava com taquicardia, tiraram ele da piscina no último segundo.

*Pesquisadora* – Não acredito!

*Professora S* - E diz que ele tinha muita água no pulmão. Mas depois que dormiu, foi pro hospital, dormiu e acordou, parecia que tava normal. Levou na pediatra e não dava pra perceber nada mas tinha que esperar pra ver se no futuro ia parecer alguma coisa. E pra ajudar, aos quatro anos, ele caiu de uma laje...



*Pesquisadora* – Não acredito...

*Professora S* – Ficou desacordado, tiveram que chamar o socorro. Foi pro hospital, teve que ficar em observação... Mas que tem algo, tem! Tem porque ele não evolui em certas coisas.

*Pesquisadora* – É... pode ter alguma regiãozinha que...

*Professora S* – Que não funciona. Parada! Não é que tem dificuldade. Parou. Porque ele não consegue evoluir. Aí eu falei pra mãe que se eu fosse pelo geral da escola, ele reprovava.

*Pesquisadora* – Pelos objetivos da série...

*Professora S* – Mas eu tenho muita dó porque ele evoluiu muito. Ele é um menino esforçado. Ele é muito grande. Imagine com os pequeninhos... Então eu vou te falar, ele vai ser aprovado, mas você leva a um médico, faz um exame.

*Pesquisadora* – Com ressalvas.

*Professora S* – “É eu to observando isso.” Ela fala. Porque ela também entende que tem alguma coisa errada. A questão de sequência... Então a última atividade de sequência ele falava assim: “É só repetir, é só repetir, é só repetir!” Nervoso! Porque ele já tava entrando em parafuso que ele não ia conseguir fazer. E daí como ele aprendeu já o mecanismo que é só repetir, ele dizia pra ele “é só repetir!” como “não fique nervoso! Só repita!” e ele foi todo tenso pra repetir o que ele tava ouvindo. Você não sabe o que foi fazer ele escrever os números. Pegava na mão dele pra ele fazer. Dez vezes eu pegava na mão.

*Pesquisadora* – É uma criança carente?

*Professora S* – Não. A mãe dele trabalha na Secretaria de Educação. Daí depois de dez vezes fazendo com a mão, assim na mão dele, então “Agora faça pontilhado!” Ele fazia. “Agora faça sozinho!” Não vai. E isso semanas e semanas...

*Pesquisadora* – Inseguro?

*Professora S* – Eu não sei. Olha, essa criança aí, se eu fosse psicóloga, eu gostaria de entender o que se passa na cabecinha dele. Eu já vi criança com muita dificuldade que evolui um pouco em tudo, ou não evolui nada... Agora, muito em uma área e nada na outra...

*Pesquisadora* – Mereceria uma investigação mais a fundo... Sandra, última questão. Com relação à mediação da aprendizagem, no meu trabalho eu estou trazendo essa discussão, que no Brasil ainda é pouca, sobre o Reuven Feuerstein. Você já ouviu falar?

*Professora S* – Não.

*Pesquisadora* – Na minha conversa com a orientadora, a gente discutiu que realmente ele é pouco conhecido no Brasil, a maioria de seus trabalhos são de Israel e realmente tem poucos trabalhos aqui. Então, a gente tá tentando trazer essa discussão da mediação da aprendizagem em Reuven Feuerstein pra cá. E aí eu vou colocar tudo o que você me disse, tudo o que eu observei dentro da teoria de Reuven Feuerstein, pra ver o que se aplica na nossa educação brasileira e o que não cabe na educação brasileira dentro da teoria dele.

***Professora S* – Você sabe que a Secretaria mesmo, na semana pedagógica, sempre tem essa questão da mediação da aprendizagem. Inclusive com esse título: “Mediação.” E é uma coisa que na Secretaria é muito importante. Na Rede. Porém, eu acho que é muito ineficaz o resultado. Eles abordam o tema, não sei se fica tudo muito na discussão e foge muito da prática...**

*Pesquisadora* – Isso eu tenho percebido. Mediação da aprendizagem todo mundo fala, é muito discutido, mas talvez fuja um pouco do dia-a-dia mesmo, o que fazer pra efetivar.

***Professora* – O que eu tô lembrando das palestras que eu vi, fica muito assim na questão do... do relacionamento mesmo entre professor-aluno e não na aprendizagem. Eles levam a mediação como um relacionamento bom do aluno com o professor. Mas não é só isso. Tem a questão do “Olha aqui, vamos ver! Se você fizer assim...” Eu acho que era nesse ponto que precisava explorar mais. Daí eles enchem um anfiteatro, um auditório cheio de gente e você não troca. Daí é que perde. Você não vai falar, uma lá, por exemplo: “Ah, o meu aluno aprende isso.” “Mas como que você faz? De que jeito você explicou?” ensinar a pessoa a fazer a mediação. Eu acho que é uma falha.**

*Pesquisadora* – Até tem um capítulo do meu trabalho que é sobre isso: o perfil do professor mediador. O que o professor tem que fazer pra ele efetivar a mediação da aprendizagem. Trazer a teoria para a prática.

*Professora S* – Eu acho que eles falam muito disso. Como você encara um aluno indisciplinado, qual é o seu papel. Mas como fazer a mediação, o que faz no momento de aprender... Eu peguei uma vez uma turma, um aluno de reforço, que nem era meu, eu peguei porque a professora não ia poder ficar e a criança já desde o começo do ano, já era agosto já, no reforço de matemática. Eu tive que pegar aquela turma lá e perguntei, né, “e você, o que você não sabe fazer?” “A professora

disse que eu não sei fazer divisão.” Então quero ver, né. Passei duas pra ela e disse “Faça que eu quero ver como que você faz.” Ele não sabia fazer a subtração da divisão. Eu falei: “Ah, eu já sei no que você está se enganando! Agora faça uma sozinho assim, assim... Veja! Viu? Você tentou!” E ele disse: “Ah, é assim? Faz mais uma pra mim?” A professora nunca perguntou qual era a dificuldade dele.

*Pesquisadora* – Era a subtração! Mais simples do que se pensava...

*Professora S* – E nunca ninguém viu onde que ele errava. E acontece muito isso. Infelizmente.

*Pesquisadora* – Sandra, então é isso! Obrigadíssimo! Ajudou bastante!

## APÊNDICE 5

### ENTREVISTA PROFESSOR M / ESCOLA II

*Pesquisadora* – Então, professora, a primeira questão é a respeito do envolvimento dos alunos para as atividades. Porque, pelo que eu percebi, durante o pouco tempo em que eu estive aqui, você sempre procura envolvê-los para daí eles poderem... E eles realmente se concentram. A gente percebe que não tem uma questão de indisciplina durante a execução das atividades. Então, o que acontece? O que você procura fazer durante as atividades para envolver a turma?

*Professora M* – Então assim, pra começar, lá no início do ano, a gente tem que estabelecer vínculo com os alunos. Isso é primordial. Porque se você não consegue estabelecer vínculo no começo, fica difícil a aprendizagem na continuidade. Então assim duas coisas são fundamentais para os alunos, antes da aprendizagem é amor e limite. E isso a gente estabelece desde o primeiro dia de aula. Sendo firme, mas sendo muito amorosa, sendo atenciosa, tendo um olhar carinhoso, como se fossem nossos filhos. Então, pra começar, isso tem que existir. Tem que amar aquilo que você faz. Porque se você não entrar dentro de sala por inteira, não acontece alfabetização nenhuma!

*Pesquisadora* – E nem nas outras áreas também, não é? Matemática, ciências, em uma exploração...

*Professora M* – Tudo! Tudo começa por aí.

*Pesquisadora* – E você percebe que é uma coisa da escola também? Porque eu vejo que é muito forte seu isso.

***Professora M* – Olha, eu, já trabalhando há tantos anos, eu procuro agir com eles como se fossem meus filhos. Eu não sei, não posso falar das outras pessoas, porque isso é uma coisa minha. Porque assim como eu trato os meus filhos com amor e limite, eu trato eles também.**

*Pesquisadora* – Então quando você percebe que tem um pouco de “corpo mole”, você...

*Professora M.* – Daí é firmeza! Firmeza quando tem que ser. Porque se você não coloca essa firmeza... É respeito, né? Isso é importante. Porque se você não colocar isso, a turma desandam e a aprendizagem não acontece.

*Pesquisadora* – E eles entendem o porquê que eles estão aprendendo determinado assunto? Você apresenta pra eles o porquê de estar trabalhando cada um... aonde que eles vão chegar ao final do ano?

*Professora M* – Por exemplo, em Língua Portuguesa. **A gente começa em Língua Portuguesa, no começo do ano, no primeiro aninho, a gente coloca que esse ano eles serão alfabetizados, por que que a alfabetização é importante, porque a escrita existe em vários lugares, que dominando a leitura e a escrita, eles vão poder se virar na vida de diversas maneiras.**

*Pesquisadora* – Eu lembro que você trabalhou com os sentidos, na época da feira, e eles sabiam o porquê que eles estavam trabalhando?

*Professora M.* – **Aí nas outras áreas, história, geografia, ciências, qualquer assunto que seja abordado, a gente coloca a importância.** No caso dos cinco sentidos, né, eu sempre introduzo: “Hoje nós vamos aprender sobre os cinco sentidos... O que que são os cinco sentidos”. E junto da teoria a gente tem que trabalhar o concreto de alguma forma, seja com música, seja com brincadeiras, pra eles estarem assimilando essas matérias mais teóricas. Que é história, ciências, geografia...

*Pesquisadora* – Então isso existe com todos os conteúdos trabalhados. Você pratica ações que façam o resgate do que já foi apresentado, ou seja, aquela aprendizagem que vai e vem? Você acaba resgatando o que já foi trabalhado? Por exemplo, os sentidos já foram trabalhados em setembro. Você vai trabalhar outros conteúdos, mas resgatando aqueles que também já foram trabalhados?

*Professora M.* – Sim! **Os conteúdos não ficam isolados. A gente aproveita situações, daí, do cotidiano pra resgatar de novo aquilo que foi ensinado. Então, por exemplo, eu tô trabalhando lá uma pintura. Aí eu retomo: “Que órgão do sentido mesmo a gente usa mesmo pra pintar, pra olhar essa pintura?”**

*Pesquisadora* – As palavras do banco de palavras, também eu vejo que, por mais que não estejam todos os bancos aqui, você acaba retomando.

*Professora M* – Sempre. (Entrevista foi interrompida brevemente por uma professora). Então, no caso do banco de palavras, tá sendo sempre retomado, precisa retomar porque... Existe uma palavra que eu vou falar aqui que é fundamental para a aprendizagem do primeiro ano: é **re-pe-ti-ção** (*ênfase na palavra*). A criança aprende por repetição. Até em casa, com os filhos, você fica o

tempo todo repetindo, todo dia: “vai escovar os dentes, vai arrumar sua cama, vai juntar sua roupa...” E isso tem que existir. E eles gostam. Por exemplo, se eu apresento o banco de palavras no quadro, eu repito cada palavra três vezes na leitura. Lembra que eu te falei isso, né? Repito três vezes. Tem uma lista de palavras, cinco palavrinhas no quadro. Então, por exemplo: DA-DO. DA-DO. DA-DO. É repetitivo? É. Parece que não faz efeito? Parece. Mas faz. Porque as crianças têm um primeiro momento que, se elas tão aéreas, não estão prestando atenção, elas vão, no segundo momento ou no terceiro, olhar para aquela palavra. Então a repetição é fundamental. O tempo todo.

*Pesquisadora* – Aqueles alunos, quando têm alguma dificuldade em um determinado conteúdo ou em uma determinada atividade, você mostra a retomada de passos que dão certo?

*Professora M* – Então, com esses alunos que têm mais dificuldade, a gente tem que tá finalizando com mais frequência. A gente não pode deixar, não é? Então é... mostrar, por exemplo, “Olha aqui, ó, viu o número um aqui? Então você fazer ele agora embaixo, porque você já conseguiu fazer!”

*Pesquisadora* – Aí você acaba trabalhando com a autoestima deles também, né?

*Professora M* – Exatamente! Porque você vai mostrar uma coisa que ele já conseguiu.

*Pesquisadora* – E isso você percebe que é recorrente, esse trabalho com a autoestima, principalmente?

*Professora M* – **Sim! Ah, o tempo todo, sabe? Olha, a gente chama a atenção, mas a gente tem que ficar valorizando eles, na hora da correção, fila por fila: “Muito bem! Parabéns! Que lindo! É isso aí! Você consegue!” Olha, tem que valorizar. Por um mínimo que seja. “Você consegue! Você pode mais! Você vai conseguir!” O tempo todo.**

*Pesquisadora* – E eles se orgulham, né?

*Professora M* – **Eles adoram! E isso gera mais produção. Porque, quando eles veem que a professora tá admirando o trabalho deles, eles querem produzir mais. E eu vejo isso na produçãozinha de texto deles. “Professora, você gostou? Posso fazer mais linhas? Posso...” Tem um que fala: “Posso fazer de cursiva?” eles querem mais. Quanto mais você elogia, mais eles querem produzir.**

*Pesquisadora* – E outra coisa que chama atenção na sua turma, que é uma turma grande, não é uma turma pequena...

*Professora M* – É enorme!

*Pesquisadora* – Então, você deve ter momentos pra trabalhar com a impulsividade deles. São crianças de seis anos... Então, como você faz com relação à impulsividade deles? Até com relação à agressividade, ao responder na vez do outro...

*Professora M* – Olha, o tom de voz. O tom de voz da professora é muito importante. Eu procuro colocar minha voz como se ela alcançasse até o último aluno da sala. Não mais do que isso. Não adianta gritar. Não adianta berrar, porque isso agita a turma. Você tem que... Hoje, por exemplo, quando eu entrei aqui, que a professora da biblioteca ia pegá-los, eles tavam já agitados, entrando e jogando a mochila... Eu fui falando bem baixinho: “Um, dois, três.” Não adiantou. “Um, dois, três.” (*professora aumenta o tom de voz*). “Ouçam que eu vou falar!” Você vai mais um pouquinho. Mas nunca gritando. Então, assim, isso gera a calma na turma, o controle da turma.

*Pesquisadora* – É, eu percebi que você fala de uma forma bem tranquila... Não tranquila em um tom que não dê para ouvir, mas tranquilo passando tranquilidade.

*Professora M* – Isso mesmo! Tem que ter calma! Tranquilidade. E tem que demonstrar segurança pra eles. Isso também é importante. Porque quando o aluno percebe que a professora tá insegura, ele se desgoverna também. Ele testa. E você tem que chegar em sala de aula firme, sabendo o que você vai dar no dia. Planejamento.

*Pesquisadora* – Aí eu queria perguntar pra você também. O planejamento, então, acaba guiando seu dia-a-dia?

*Professora M* – **Sem dúvida! Por exemplo hoje. Hoje eu sei o que eu vou dar. E o aluno percebe quando a professora está preparada e se não está preparada. Se ela chega à tarde e começa a ir pro armário e vai começar a procurar o que dar, eles já começam a se agitar. Por outro lado, se eu vou receber eles agora e já falo: “Boa tarde!”, com calma, já vou organizando o que tem que fazer, também já se sentem seguros e tranquilos. Já sabem o que vai acontecer.**

Uma outra coisa que eu quero te falar, além do planejamento, é a rotina. Importantíssimo a rotina. Tem que ter rotina, todo dia eles têm que saber o que vai acontecer. Eles já sabem que todo dia é “boa tarde”, é oração, é música, é preparar o estacionamento na mesa, que é a organização do material. Eles sabem isso desde



o começo do ano porque eu ensinei pra eles o estacionamento: lugar do penal, lugar da borracha, lugar do lápis. Pra não ficar tudo caindo pelo chão. Organização e rotina. Então eles sabem que tem oração, música, organização do material, colocar a lição de casa em cima da mesa. Então tem que ter a rotina. Olha ali: hora da atividade, hora do lanche, hora do recreio.

*Pesquisadora* – E você trabalha em grupo?

**Professora M** – Isso eu posso assumir que, sinceramente, com 31 alunos trabalhar em grupo, olha, sinceramente... Eu trabalho mais em grupo quando tem uma aula no sábado com menos alunos. Aí eu trabalho. Porque eu não consigo realmente trabalhar em grupo com 31 alunos. Não dô conta! Até porque, veja, a gente tem a corregente, que ajuda, mas ela não está aqui todo dia. Então, para trabalhar em grupo sozinha em sala é muito complicado!

*Pesquisadora* – Ok! E nas atividades, você faz com que eles se percebam, ou, que eles avaliem o próprio trabalho? Então “Olha como você fazia antes e como você faz agora!” Aquela conversa que a gente estava tendo agora pouco. Querendo ou não isso é uma auto avaliação, né? Então é permitido que eles façam essa auto avaliação?

**Professora M** – Assim, eu retomo isso no seguinte sentido, quando eles tão lá fazendo uma produçãozinha de texto e eu vejo que houve evolução. Aí eu coloco: “Olha como estava seu caderno antes! Olha o que você já consegue fazer agora!” Então, nesse sentido sim!

*Pesquisadora* – Com relação a compartilhar informações. Você disse que trabalha mais com eles cada um no seu lugar, no individual, por conta da turma ser grande, e até pelo espaço físico não permite também que se façam grupos e todas as carteiras estão ocupadas, sem espaço para a mobilidade. Mas eles compartilham informações?

**Professora M** – Sim! Isso acontece e isso é importante porque desenvolve a oralidade, eles se desinibem, aqueles mais tímidos vão se soltando... Então por exemplo: “Eu quero palavras que comecem com a letra D!” Aí eles vão trazendo palavras do dia-a-dia deles e vão falando. Tudo na sua vez, com o seu dedinho levantado, essa é uma situação. Outra situação: pesquisa de um animal. Então eles fizeram lá, a gente tava trabalhando animais. Escolheram a vaca. Então tudo o que a vaca fornece, onde ela vive, do que que se alimenta, eles fizeram pesquisas, muitos trouxeram da Internet. Muitos sublinharam, foi

**muito importante... Quer dizer, tiveram famílias que se envolveram, isso a gente vê, né? E quando eles trouxeram, aí eu fiz eles compartilharem. Cada um veio... Olha, trabalho de paciência, mas eu fiz os trinta e um virem aqui na frente, um de cada vez, falar o que entenderam da pesquisa da vaca. Sim, porque senão era muito fácil você pegar da Internet, imprimir e trazer. Eu queria ver se eles entenderam...**

*Pesquisadora* – E aí você conseguiu perceber?

*Professora M* – Consegui perceber as diferenças! (*Risos*)

*Pesquisadora* – Quando tem muita diferença de aprendizagem, como a gente comentou, você tem uma aluna que tem uma defasagem bem grande com relação aos outros, que já veio também com esse histórico... Como você costuma agir? Tem atividade diferenciada ou é o seu olhar que é diferente sobre a mesma atividade?

***Professora M* – É... Não dá tempo de fazer atividade diferenciada para ela. Então assim, eu tenho um olhar diferente pra ela. Pra começar, ela está na primeira carteira porque tenho que ficar o tempo todo ali, sinalizando, mostrando o lugar onde ela tem que escrever, sabe? Ajudando a abrir a página do livro... E fora isso ela tem atendimento com a corregente e leva caderno de reforço. Então isso é o que a gente faz a mais.**

*Pesquisadora* – Mas tem outros que levam caderno de reforço pra casa também, não é?

*Professora M* – Além dela, mesmo aqueles que não são, assim, gravíssimos na aprendizagem, tem outros que eu mando o caderninho de reforço, que eu acho importante, que assim, tão bem, mas que eu acho que nunca é demais.

*Pesquisadora* – E pra resumir, o que você considera como essencial pra acontecer a aprendizagem? O que o professor deve fazer, ou ser, para que a aprendizagem aconteça?

***Professora M* – Bom, vou falar as palavrinhas essenciais: amor pelo que faz; muita paciência com os alunos, alunos de primeiro ano exigem muita paciência; muita doação; limites, como eu coloquei, ser firme quando precisa; ser amorosa, sempre que puder e a repetição. E atenciosa com eles. Atenciosa. Com as famílias, porque no momento também que os pais percebem que vão deixar os filhos em boas mãos, os pais vão se sentir seguros e vão chegar em casa e vão falar: “Filho, que legal sua professora!” E isso é importante, que os pais se sintam seguros pra passar segurança pros**

**filhos pra eles virem seguros pra escola e abrirem a cabecinha pra aprender. “Estou com uma professora bacana, que os meus pais gostam...”**

*Pesquisadora* – Eles percebem, né? Bom, tem algum autor ou alguma teoria que vocês tem como primordial no trabalho de vocês na escola, ou você no seu trabalho? Pra você, o que é relevante, importante?

*Professora M* – Então, eu não sigo uma teoria só, sabe, até porque com crianças em níveis diferentes, não dá pra seguir uma teoria. Então eu mesclo. Eu acho que a gente não pode ficar só no tradicional, mas também só no moderno não dá. A gente tem que estar o tempo todo mesclando e eu uso muito, pra falar bem a verdade, a minha intuição. O caminho que eu vejo que dá pra aquele aluno, eu vou seguir. Se pra aquele aluno eu tenho que agir de maneira mais tradicional, eu vou agir assim.

*Pesquisadora* – A sua experiência ajuda nisso, não é?

*Professora M* – Ajuda! Sem dúvida. É só a gente passando ali por muitas dificuldades, por muitas experiências diferentes, que a gente chega nesse nível de intuição: com esse eu vou poder aplicar isso, com esse aquilo. Aquele lá já tá querendo cursiva, opa! Vamos lá, deixa ele ir pra frente. Não podemos tolher. Deixa ele ir pra frente. E com esses que tem mais dificuldade e a gente tem que ir mais pro tradicional.

***Pesquisadora* – Feuerstein você não tinha ouvido falar ainda?**

***Professora M* – Nunca! Vou até procurar...**

*Pesquisadora* – Ok, minha querida. Obrigada!